Educación



La escuela y las cosas

La experiencia escolar a través de los objetos

Daniel Brailovsky

HomoSapiens
EDICIONES

La escuela y las cosas

La experiencia escolar a través de los objetos

Daniel Brailovsky



Brailovsky, Daniel
La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
208 p. ; 22x15 cm. - (Educación)

ISBN 978-950-808-675-4

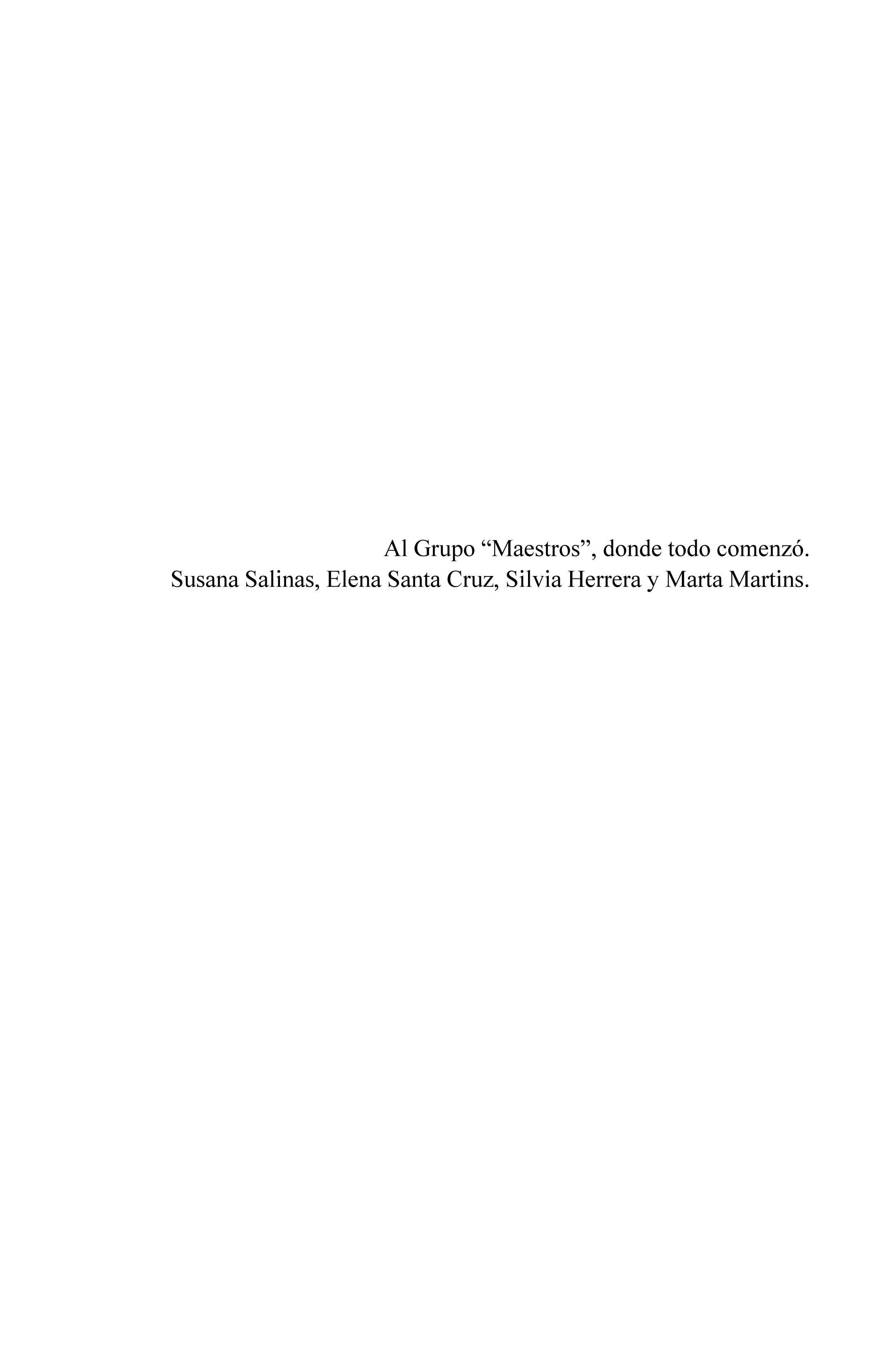
1. Educación. I. Título.
CDD 370.1

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

ISBN: 978-950-808-675-4

Diseño de interior: Cintia Sala

Esta tirada de 1500 ejemplares se terminó de imprimir en abril de 2012
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



Al Grupo “Maestros”, donde todo comenzó.
Susana Salinas, Elena Santa Cruz, Silvia Herrera y Marta Martins.

Índice

Agradecimientos

Este libro está basado en mi tesis doctoral titulada “Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares, un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos”. Por ello, porque fue desarrollado en un marco de intercambios y colegialidades que vale la pena destacar y reconocer, quiero agradecer a Catalina Wainerman, a Ruth Sautu y a mis colegas Alejandra Cardini, Angela Corengia, Betina Duarte, Cristina Carriego, Ana María Mass, Ana María Bartolini y los demás junto a quienes el trabajo cotidiano se enriqueció, se profundizó, se hizo más leve en los momentos de agotamiento, en fin… se disfrutó. A quienes con generosidad de alguna manera prestaron su inteligencia, sus comentarios, sus clases o los libros de sus bibliotecas personales, para ayudarme a pensar: Carlos Skliar, Estanislao Antelo, Ruth Harf, Jason Beech, Inés Dussel, Sabina Frederic, Patricia Berdichevsky, Ana María Porstein, Teresa Chiurazzi, Mario Zerbino, Rosana Guber, Claudio Amor, Edgardo Castro, Mario Zimmerman. A Mariano Narodowski, maestro e iniciador, y Claudia Romero, por la confianza y la ayuda. A Sergio Tacacho, por sus aportes imprescindibles. A Paula Carlino, por enseñarnos que se piensa escribiendo. A mis alumnas y alumnos, siempre los primeros interlocutores. También a quienes facilitaron aspectos prácticos y de gestión, Romina Sabagh, Natalia Zacarías, Mariela Giacoponello, y el personal de la (maravillosa) Biblioteca Nacional de Maestros. A todos quienes me dieron su apoyo, cada uno a su manera, con paciencia, con compañía, con cariño, con insistencia. A Gabita.

Introducción

La historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: el sentido histórico, sin el cual es estéril aquélla, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los museos y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia en la imaginación he denominado la pedagogía de las estatuas.

Ricardo Rojas

Este libro se propone incursionar en aquella porción de la vida escolar que siempre reconocemos como importantísima, pero acerca de la cual es difícil hablar y decir algo en forma ordenada y coherente. La cultura. Lo que "se escapa". Estamos seguros de que "los problemas tienen una base cultural", pero a la hora de analizar el modo en que esta influencia amplia ejerce su poderoso efecto, quedamos desorientados. Es para atrapar algo de esta dimensión cultural que he decidido recurrir en este libro a testigos que, aún desde su apariencia silenciosa, pueden volverse muy elocuentes si se les formulan las preguntas adecuadas: los objetos.

Hay una premisa que subyace a ese propósito: que tener y usar objetos implica no sólo darles un uso práctico sino también conectarse con los símbolos, las connotaciones y los valores que los objetos portan. Los objetos poseen una utilidad porque solucionan problemas y realizan tareas. Pero también funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas. Tenerlos y usarlos sirve a las personas para expresar el modo en que se sitúan frente a los dilemas y los debates del día a día en la escuela.

Ahora bien, incluso partiendo de la convicción de que los objetos pueden hablar fluidamente acerca de la escuela y su cultura, queda aún en pie una de las mayores dificultades que plantea su estudio: la idea de cultura es muy amplia. Cuando hablamos de cultura escolar parece que nos refiriéramos a todos los asuntos y a la vez, a ninguno de ellos. Por eso, para poder analizar la cultura de la escuela sin perdernos en un campo infinito, será necesario elegir algunos caminos que resulten lo suficientemente panorámicos pero que a la vez permitan profundizar en algunos problemas específicos. Así, las grandes avenidas que seguiremos para interrogar a los objetos serán cuatro. En estas primeras páginas me dedicaré a describir estas cuatro dimensiones, a justificar por qué son vías oportunas para mirar a la escuela desde sus objetos y a anticipar algunos de los problemas que se harán visibles desde esta perspectiva. Comencemos por enunciar estos cuatro puntos, que son:

- Los **saberes** que la escuela reparte,
- La **disciplina** escolar,
- Las **identidades** escolares (esto es, los distintos lugares que pueden ocuparse en la escuela: alumno, maestros, director, etc.) y
- La **estética** escolar.

La escuela distribuye saberes. La enseñanza, el aprendizaje, la clase como formato de enseñanza por excelencia, se desarrollan sobre sistemas más o menos constantes de objetos, que es posible reconocer y analizar. Me detendré especialmente en los objetos que se usan cotidianamente en la enseñanza para mostrar cómo, a la vez que sirven a un método, sostienen un ambiente compuesto de ciertos gestos que definen, en conjunto, el sentido de la clase. Por eso cuando anticipo que una de las líneas a seguir

es la de los saberes escolares, quiero decir que nos ocuparemos especialmente de estudiar cómo se usan los pizarrones, los cuadernos, los libros y algunos otros objetos propios de la enseñanza en las aulas.

Por otro lado, en la experiencia escolar el encierro, la sujeción a normas limitantes, las jerarquías, son todas cuestiones constitutivas. Hay una geografía normativa a la que llamamos genéricamente "disciplina escolar" que regula buena parte de la experiencia dentro de la escuela, y esta estructura está poblada de objetos: cuadernos de comunicaciones con "malas notas", actas disciplinarias, reglamentos, carteles y señales que recuerdan las normas. Esta geografía normativa no se limita a las reglas "oficiales" de la escuela. Si algo mostró la investigación que dio lugar a este libro, es que las normas que regulan el comportamiento de los alumnos no son sólo ni principalmente las que figuran en los reglamentos escolares: los chicos se guían, también, por sus propios códigos de pares, su subcultura infantil, sus códigos de honor. Conocerlos y entenderlos es, también, un modo de hacer de la escuela un lugar más sensible a relaciones justas y sanas.

Con respecto a las identidades escolares, es preciso justificar de un modo más complejo cómo funcionan los objetos en esta dimensión. Ser maestro o alumno implica pensar, sentir, saber, hablar y moverse como maestro o como alumno. Las convicciones, las corporalidades, las disposiciones del maestro y el alumno (o como más adelante las llamaremos: los gestos propios de las distintas identidades escolares) se apoyan sobre una serie de referencias materiales que podrían denominarse "kits" de objetos. ¿Cuál es el kit-maestro? Delantal, cuaderno de asistencia, tizas y borrador, taza humeante durante el recreo… El sostenimiento y la renovación del ser maestro, las luchas por lo que significa ser docente, se hallan ataviadas de todo un arsenal de objetos que acompañan y refuerzan la definición última y profunda del rol. Asimismo, dentro de la escuela se crea un ambiente de comunidad que se señaliza y se guioniza a partir de la exposición más o menos rigurosa de objetos en paredes, vitrinas, puertas y despachos. La identidad de alumno, por su parte, posee rasgos variables, que se expresan también en el "kit-alumno": mochila, cartuchera, figuritas y otros juguetes para el recreo, uniforme, etc. Si miramos una foto antigua de una clase, por ejemplo, en esas formas arcaicas, pasadas de moda, en el modo de vestir y portar, en el sepia, en todas esas pistas

hallamos la distancia que nos separa de esos personajes. El desafío hoy es tratar de ver qué parte de nuestra idiosincrasia actual se verá “en sepia” dentro de algunas décadas. Y todo eso está ya dicho en los objetos que utilizamos y los espacios que habitamos.

Finalmente, mirar los aspectos estéticos de la experiencia escolar demandará asumir en forma mucho más literal la premisa de que los objetos portan metáforas. ¿Qué mensajes presentes en los objetos conforman *lo escolar*? A partir de esta pregunta serán analizadas aquí algunas de las matrices que pueden reconocerse en esas metáforas. En algunos casos, se trata del modo en que se hacen visibles ciertos rasgos técnicos: lo que se hace, lo que deja ver el hacer. En otros, de los “tonos” que asume el ambiente escolar, que oscila entre la solemnidad respetuosa, la alegría exploratoria, el abanderamiento de los disensos.

Estas cuatro miradas son amplias y se proponen abarcar (y ser sensibles a) lo didáctico (la dimensión de los saberes), lo político (la dimensión de la disciplina), lo cultural (el estudio de las identidades escolares) y lo estético (el análisis específico de las metáforas).

Un aporte que pretende ofrecer esta obra consiste en reconocer dónde es conveniente mirar para entender la cultura escolar. Y la gran respuesta que se esboza en ese sentido es que la cultura de la escuela se hace visible en los modos en que los saberes son distribuidos y legitimados, en los procedimientos por los cuales se imparte y se asumen las normas de disciplina y por el modo en que se sostienen y renuevan los estatutos de la identidad escolar de los distintos actores. Los objetos que más se usan, se nombran y se portan en la escuela resultan eficaces testigos de esta gran construcción, muy especialmente aquellos que contribuyen a definir la gestualidad de los dos grandes estados escolares: la clase y el recreo.

Distintos objetos han estado siempre presentes en la vida cotidiana de instituciones y aulas, definidos por los propios actores escolares de diferentes maneras: como materiales didácticos, como uniformes, como herramientas de registro, como soportes de la tarea escolar, como instrumentos “correctivos”, como vehículos de la organización administrativa, como medios de comunicación entre actores institucionales, con funciones informativas, como novedades tecnológicas al servicio de la enseñanza o el aprendizaje… y la lista continúa. Un indicio de que un objeto es “escolar” es que su existencia, diseño y uso se hallan claramente establecidos

en todas las instituciones en un determinado período. Tal es, de hecho, una buena definición inicial para la categoría *objeto escolar*, aunque al avanzar en el texto, además, podrá constatarse que el carácter escolar de un objeto se funda también en su inserción dentro de un muy bien definido universo de gestos y de matrices estéticas.

Algunos de estos objetos se han consolidado sólidamente, logrando permanecer en las aulas, con sutiles o fuertes modificaciones de su estructura o estética (como el pupitre, el pizarrón, o los mapas y láminas de pared) y otros han desaparecido o tienden a hacerlo (como la pizarra individual, la moña o el puntero) dejando lugar a otros nuevos, o que fueron considerados nuevos en su momento (como el cuaderno de clase, la birome o el retroproyector de transparencias). Tomando las palabras de Sacchetto, digamos que "la historia de los objetos escolares es, hasta cierto punto, la historia del modo de actuar de la escuela, de los diferentes proyectos educativos, de los diferentes roles previstos y desempeñados por adultos y niños, maestros y escolares" (Sacchetto, 1986:28). Intentaremos aquí encontrar nuevos sentidos a problemas propios de la cultura escolar desde una conceptualización de su compleja materialidad, actitud que tomando la expresión de Foucault, podría definirse como un *materialismo de lo incorporal*.

El estudio de los objetos escolares

Asumiremos que para estudiar los objetos es imprescindible entenderlos en relación con las personas que los crean, utilizan, y significan cotidianamente y en el contexto de la cultura en la que éstos surgieron como posibles y necesarios, y de los cuales la cultura misma es también, en parte, un producto.

En la escuela, ese terreno simbólico que opera como contexto es usualmente llamado *cultura escolar*. Me propongo operacionalizar –"traer más cerca"– la idea de cultura escolar utilizando la noción de *ambiente escolar*, que es un modo más local de analizarla. Cualquier definición de cultura escolar se estructura en la puesta en relación de aspectos prácticos y aspectos simbólicos: propondremos que si la cultura define lo práctico como rito o costumbre y lo simbólico como valores o mandatos, el

ambiente escolar remite a las prácticas como *acciones localizadas en una situación áulica* y a lo simbólico como *afectos, habilitaciones, autoridades, permisos para el movimiento y el uso de la palabra*. La noción de "gesto" como unidad de ese clima difícil de describir que es el ambiente escolar constituye un valor observable y operacionalizable que interpone entre la percepción difusa y el análisis situacional un elemento de contraste. En otras palabras, si estudiar la cultura es una invitación a estudiar rituales y valores en un sentido amplio, estudiar el ambiente apunta a las pequeñas escenas de intercambios entre pares, a los gestos cotidianos del aula, y trae a la superficie el ineludible protagonismo de los objetos. En cuanto a los sujetos, los maestros y los alumnos son protagonistas de este libro, pero se considera en varios apartados la perspectiva de los otros cuatro actores escolares que creo necesario definir como relevantes: los directivos, los padres, los funcionarios y los pedagogos.

Luego, queda claro que nos ocuparemos aquí de los objetos, pero ¿de cuáles? Los objetos de la escuela son muchos, demasiados para estudiarlos todos a la vez. Y los intentos de clasificarlos son vanos e infructuosos. Habiendo renunciado a abarcar la totalidad de los objetos escolares, entonces, el criterio para elegir algunos tiene que ver con las grandes avenidas de este libro. Para cada una de las dimensiones sobre las que se ha de estudiar el ambiente escolar, emergen como pertinentes los objetos que configuran conjuntos estables. En relación al saber escolar, por ejemplo, el pizarrón, el cuaderno y el libro conforman un sistema que contiene a otros objetos parecidos a esos tres (láminas, carpetas, páginas web fotocopiadas, proyecciones, etc.). Los objetos que apoyan el sentido de los lugares simbólicos de maestros y alumnos (como los *kit* y los objetos diseñados para producir lo que aquí llamaré "efectos de comunidad") se destacan asimismo como objetos identitarios, y otros que hegemonizan la actividad disciplinaria en la práctica, como las malas notas en el cuaderno, se destacan en esa última dimensión.

Habrá también otros criterios para elegir objetos importantes: criterios clasificatorios según su grado de escolaridad, o según su ligazón a la gestualidad de la clase, o su parentesco con las dimensiones de análisis. En ese sentido, un objeto es más "escolar" cuanto más funcional es a los gestos propios de la escolaridad. También nos dedicaremos a reconocer ciertos patrones estéticos en el ambiente escolar para poder analizar los

objetos, láminas, letreros, juguetes y útiles desde la intención de reconocer y definir ciertos lazos entre la apariencia de los objetos, sus connotaciones y los gestos que asumen las personas cuando los usan, los eligen, los definen. Veremos que el concepto de *matriz estética* es útil para individualizar conjuntos de elementos comunes dentro del universo visto, escuchado y leído que es la escuela, y para otorgar organización a ese resultado final complejo en el que se reconoce un efecto sobre la experiencia.

En la película de animación Antz (2005) una hormiga brillantemente interpretada por la voz de Woody Allen protagoniza a lo largo de una hora y media del film escenas románticas, revolucionarias y dramáticas, que ilustran el caótico mundo de una comunidad bajo la tierra, en la que se reflejan paradojas de la sociedad humana. El film concluye con una escena en la que la cámara que se aleja hacia el cielo, abarcando desde el ángulo cenital todo el territorio que ha sido escenario de la historia. A medida que la vista se abre, el espectador cobra conciencia de que el amplio universo en el que este complejo mundo de sensaciones, relaciones e historias ha tenido lugar, no era más que el borde insignificante de un charco en el Central Park. Merced a este gradual alejamiento, sorprende el ínfimo metro cuadrado de ese escenario, que desaparece rápidamente en la inmensidad de una vista satelital. Este libro propone el proceso contrario: acercarse y entrar en los objetos pequeños o aparentemente insignificantes que organizan, decoran o estorban en la escuela, y hallar en ellos complejos mundos de relaciones, ideología, política, estética e historia.

En general esta propuesta ha suscitado gran interés en los muchos interlocutores ocasionales que participaron de discusiones, publicaciones, foros y diálogos informales a lo largo de más de cuatro años de trabajo de elaboración. Al primer interés, sin embargo, invariablemente siguió cierto vacío. ¿Qué puede decirse finalmente acerca de los objetos de la escuela? "De ese tema de estudio", podría decirse, "lo único interesante es el tema". Y sin embargo, pese a los muchos callejones sin salida a que condujo un proyecto que fue desde el comienzo en cierta medida ambicioso, creo que llegó a construirse aquí una propuesta teórica actual, desde una perspectiva educativa, empírica y analíticamente consistente, acerca de un tema que suele ser objeto de abordajes ensayísticos, acotados a lo histórico o parciales: la cultura escolar.

Capítulo I

Objetos y gestos del ambiente-aula

Ya no soy libre, ya no puedo hacer lo que quiero. Los objetos no deberían tocar, puesto que no viven. Uno los usa, los pone en su sitio, vive entre ellos; son útiles, nada más. Y a mí me tocan; es insoportable. Tengo miedo de entrar en contacto con ellos como si fueran animales vivos.

Sartre, La Náusea

El ambiente escolar y los objetos

Los objetos tienen voz. Conservan la elocuencia de las palabras que no decimos, actúan como espejo de nuestros rostros últimos. No los elegimos: están allí antes que nosotros y nos poseen en un sentido casi literal. Son la prueba tangible de que nunca estamos solos, aunque cerremos la puerta del aula y creamos ser libres por completo. Por su intermedio asumimos las herencias de pedagogías arcaicas que nos preceden y nos dan movimiento. Los objetos están vivos y nos dan vida. Nos llamamos con sus nombres, nos vestimos con sus formas. Por eso, conocer los objetos de la escuela es un modo de emprender una aventura interior, un desafío de envergadura. Los gestos que adoptamos para enseñar se prolongan y se precisan en los objetos que sostenemos. Cada movimiento con sentido se apoya en discretas pero poderosas tecnologías materiales

que oficializan y promueven un ideario que, al conservarlas, se afianza y fortalece. Por eso, en parte, no hacemos todo lo que decimos y no dejamos de hacer todo lo que criticamos. No estamos solos. Nos acompañamos de objetos que nos vigilan y cuidan que no nos desviemos de la senda. En ese borde casi invisible donde las cosas tangibles se tocan con las convicciones que nos guían es donde residen las ideas volcadas en este libro. Y el lugar en donde esos dos universos se tocan –el de las convicciones y el de las cosas– es el gesto. Un gesto (y esta es la idea central que intentaré desarrollar en este capítulo) es el residuo y resultado de ese cruce. Levantar la mano para hablar, caminar frente al pizarrón y gesticular, esperar entre frases en un dictado… Son movimientos con sentido. Y son tan típicos, tan reconocibles, que entran hondo en la identidad y nos definimos a través de su ejercicio. Estudiar estos gestos, reconocerlos, clasificarlos, relacionarlos con los objetos que los sostienen y los amplifican, es un modo posible –el que he elegido aquí– de estudiar algo tan complejo como la cultura escolar.

Y con respecto a este carácter complejo de la cultura escolar, hay algo que debe decirse antes de comenzar. Cuando se afirma que un objeto de estudio es "complejo", o que forma parte de un amplio proceso, se ingresa en un tipo de descripción que bien puede enriquecer como empobrecer el análisis. Es cierto que de ese modo se caracteriza y se dimensiona al objeto desnaturalizando una mirada superficial o mecanicista; pero si enunciar la naturaleza compleja del asunto conduce también a asumir el permiso implícito de renunciar a una mirada analítica minuciosa, digamos que en ese caso se trata de un recurso engañoso. Me gustaría sostener aquí que el aula es un espacio complejo en el que tienen lugar una serie de procesos, y asumir además el desafío de estudiar minuciosamente algunos de ellos. Asumo que estudiar la cultura de la escuela y sus objetos es una empresa compleja, pero no lo asumo para desprenderme del problema, sino para encararlo.

Para ello, un primer procedimiento será el de construir una distinción entre dos esferas de la situación áulica en la que reside buena parte de esa complejidad: la estructura y el ambiente. Los términos están inspirados en Baudrillard (1969), quien les asigna en realidad un sentido algo diferente: describe a los objetos en el espacio como una combinación de "colocación" de objetos de acuerdo a su operatividad práctica, a su uso concreto, y

"ambiente", donde se consideran aspectos como el color, el material o los detalles de la forma. A través de los elementos el hombre moderno lleva a cabo su discurso organizacional, desde el fondo de sus asientos prosigue su discurso relacional. Así, el "hombre de colocación" es también, siempre, "el hombre de relación y de ambiente" y el conjunto constituye el hombre "funcional" (ob.cit.:49). Lo que en verdad interesaba a Baudrillard en relación a los objetos de la vida cotidiana se parece en algo a lo que interesa aquí en relación a los que la escuela utiliza para constituirse en un ambiente habitado, "domesticado" o "lugarizado": delimitar algunos de los rasgos culturales que muestran sus costados políticos y estéticos, bajo esa apariencia de nítida funcionalidad. Es necesario entonces partir de esta distinción antes de entrar de lleno en la cuestión de los objetos y el modo en que son sentidos, vividos, mirados, mostrados.

Estos dos aspectos de la vida cotidiana nunca se dan sino imbricados y superpuestos. De hecho, separarlos sólo es posible por medio de una operación analítica, porque forman parte de una misma escena irreductible. Hay paisajes percibidos como más o menos "naturales", y que son, en los términos de Zarankin (2002), apropiados por las personas. Esta apropiación implica una transformación del paisaje: deja de ser puro estereotipo, puro escenario genérico, se conquista, se lo nombra, se lo *habita*. Llevado al plano del aula, este planteo supone dos modos posibles de mirar: en la dimensión de la *estructura* se privilegia todo aquello que ha sido previsto en forma explícita y con la voluntad de resguardar la seguridad, favorecer el aprendizaje, posibilitar la enseñanza, evitar distracciones, optimizar las condiciones de luz y ventilación y favorecer el alcance de la mirada desde una perspectiva puramente de la accesibilidad y el uso. La estructura es la mirada funcional. Un pizarrón es simplemente un pizarrón. En cualquier lado que se encuentre será reconocido como pizarrón y habrá aspectos de éste que serán más o menos invariables: sirve para mostrar, contiene la escritura del docente, supone una centralidad en la clase, es reescriturable, etc. Para la estructura, hay normas explícitas. Del otro lado, está el *ambiente*: se trata de los sentidos que las personas otorgan en la vivencia personal y grupal a las cosas. El espacio es progresivamente habitado, los rincones se convierten en escondites, en lugares de castigo, en íconos paradigmáticos del orden o el desorden; los objetos se convierten en instrumentos de una determinada disciplina, una moral, un método, y se

insertan de algún modo en las identidades y las experiencias de las personas.

En la *estructura*, los objetos se usan. En el *ambiente*, se significan, se remetaforizan, se viven como un clima que predispone al ejercicio de una cierta corporalidad, gestualidad que incide en las disposiciones de las personas para la acción. El mismo pizarrón que a nivel de la estructura es universalmente definible, aquí es infinitamente variable: puede ser reconocido y significado como ícono de la vocación docente y la resistencia a las políticas neoliberales cuando un grupo de docentes lo adopta como símbolo para oponerse a una determinada política estatal, como veremos en un ejemplo más adelante, pero también como espacio de cooperación democrática en la construcción del saber, o incluso como espacio de humillación, premio, vergüenza o distinción, y hasta como escena de una travesura infantil, resquicio de una subcultura que los alumnos reclaman para sí.

No se trata de una partición del aula en dos dimensiones entre las cuales hayan de repartirse los objetos, pues éstos pertenecen siempre a ambas esferas. Los objetos no están en uno u otro dispositivo: forman parte del ambiente-aula tanto como de la estructura-aula, porque producen efectos a ambos niveles. La distinción, en este caso, sirve esencialmente para prevenirse de no "pedirle" a la estructura lo que pertenece a la esfera del ambiente y despejar así algunos malentendidos habituales que pueden reconocerse en la pedagogía. A modo de ejemplo: el hecho de que el pizarrón sirva usualmente (como veremos que sucede) como espacio de "humillación" de los alumnos, y que represente una forma frecuente de extorsión o amenaza (elemento reconocido como del *ambiente-aula*) no resta valor a su capacidad para socializar un conocimiento público mediante ese mismo acto (el alumno que pasa al frente) que es a la vez enroque estratégico de posiciones y préstamo de espacios de escrituración que articula muy eficazmente la oralidad y la escritura en el aula, funciones todas que están previstas en el diseño del espacio frontal del pizarrón.

Los "gestos" que el ambiente construye dialogan entonces de distintas maneras con los "procedimientos" que la estructura dicta. Y el ambiente escolar, entendido como la parte del aula que se define a partir de estos gestos, connotaciones y sentidos, parece ser el lugar por donde pueden esbozarse respuestas a las preguntas abiertas por la pedagogía crítica, que se dirigieron a la experiencia escolar sin discernir lo suficiente entre lo

funcional y lo simbólico. Nos proponemos aquí reivindicar algunas cuestiones de la estructura que han sido quizás blanco de demasiadas críticas (aun cuando son necesarias para que los alumnos aprendan), y revisar a la vez algunos problemas desde la perspectiva del ambiente, que no lo han sido bastante. Abordar esta otra dimensión de la vida escolar representa el desafío de indagar en lo inaprensible, lo volátil, lo impreciso, cuestión que se ha encarado tradicionalmente desde la *denuncia*. Esto es, dar cuenta de su existencia como recurso de complejización, pero sin aspirar a mayores posibilidades de establecer distinciones minuciosas que trasciendan el mero acto de su proclama.

Estudiar la estructura es estudiar el funcionamiento de la clase desde lo visible y manifiesto, más que desde lo latente, implícito o estético. Lo medible y controlable en términos más o menos objetivos se contrapone a todo aquello que es difícil de entender sin formar parte del grupo de clase. Para entender las estructuras se demanda indagar en episodios, conductas observables y en las cualidades de los objetos; para indagar el ambiente es preciso construir una unidad de análisis más amplia: el *gesto*, como acción que se asocia a una intención, a un afecto o a un contexto de relación.

Cuando afirmo, por otra parte, que es preciso prevenirse de no pedir a la estructura lo que pertenece al ambiente, me refiero a que la estructura diseña desde una racionalidad técnica "bien intencionada" un dispositivo para optimizar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, y es en la dimensión del ambiente que este dispositivo puede (o no) tornarse opresivo, estimulante, etc. A modo de ejemplo, si un maestro hace escribir en el cuaderno cien veces "no debo pegar a mis compañeros" a un niño que cometió esa falta, sería falaz atribuir la responsabilidad de esta intervención autoritaria al cuaderno en tanto dispositivo didáctico. Los objetos del aula, bajo la mirada ambiental, se evidencian cargados de una connotación ideológica, un conjunto de representaciones acerca de la identidad pedagógica de una corriente, una filosofía o un nivel de enseñanza. Una tarima o cátedra sirve para que los alumnos del fondo de la clase puedan ver al profesor, y ésa es una disposición de la estructura; pero también simboliza un tipo de relación donde se enfatiza la asimetría. La cuestión es que esa relación de connotación entre el objeto cátedra y el autoritarismo como rasgo negativo no restan valor al sentido práctico desde el que el instrumento fue diseñado: sigue sirviendo para que los alumnos del fondo vean al

profesor. El trabajo en pequeños grupos se propone favorecer el diálogo y la colaboración entre los alumnos. Todos los docentes saben, sin embargo, que también puede disimular la falta de participación individual de algunos niños y que puede redundar en un trabajo menos comprometido y profundo que en la producción más solitaria. Sin embargo, el diseño de la modalidad, la estructura, sigue siendo un modo posible de promover colaboración, aunque el ambiente de la clase se apropie de esas reglas y lo convierta en otra cosa. El ambiente a veces potencia y da vuelo, otras pervierte y deforma. Casi siempre hace ambas cosas a la vez. En cualquier caso, queda claro que las personas se apropian de sus "herramientas" de un modo creativo que nos ayuda a entender cómo viven su experiencia. Y los objetos del ambiente de clase son un buen punto de entrada a esa interesantísima dinámica.

El ambiente escolar: la cultura vista de cerca

Habitualmente se utiliza la expresión *ambiente escolar* para referirse a asuntos de la escuela que parecen rebasar la faz operativa y planificada, pero sin llegar a la instancia, impregnada de abstracción a la hora de formular problemas específicos, de la cultura escolar. Así, se habla de la violencia en el ambiente escolar, o de la introducción de medios informáticos en el ambiente escolar, etc. La idea de ambiente, tal como es utilizada en la jerga educativa, identifica un punto medio entre la preocupación por los aspectos más "fantasmáticos" (en el sentido de ser difícilmente asociables a un factor único y discernible, complejos, de carácter vincular, relacional y colectivo) de las prácticas escolares y la noción de cultura escolar. El concepto de ambiente trae a una esfera práctica la noción de cultura, y pone en primer plano su acción de influencia sobre los actores. La relación entre las personas y los objetos está mediada por la cultura, pero también tiene lugar en forma local, y es en ese lugar donde puede verse "más de cerca" por medio de la noción de ambiente escolar, porque allí adquiere intensidad y sentido para los individuos.

En otras palabras, la cultura y el individuo son instancias ubicadas a escalas demasiado distantes como para ser entendidas como implicadas en una relación directa susceptible de análisis, y mucho menos de intervención.

En cambio, la noción de ambiente escolar provee un escenario para analizar los sentidos, estéticas, contrucciones gestuales y lo que llamaremos remetaforizaciones que contribuyen en conjunto a definir “lo escolar” a partir de los objetos. Etimológicamente, el ambiente es lo que rodea o cerca a algo o alguien. Remite a los fluidos o atmósferas en que se puede estar inmerso, a las circunstancias de un grupo o de una época, o a los propios grupos definidos por esas circunstancias, como cuando se dice “en el ambiente académico…”. Finalmente, las nociones de comunidad, ambiente e identidades se desprenden de “cultura” facilitando su análisis más específico.

Los gestos del ambiente-aula

Un gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción. Por definición, el gesto es el “movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo con que se expresan diversos afectos del ánimo” (RAE, edición 2009). Por eso, porque materializa en una acción un afecto o una percepción, constituye una unidad eficaz para analizar la cultura y, por extensión, nuestro modo de definirla como *ambiente escolar*. La antropología y la teoría de la comunicación se han valido de la idea de “gesto” para analizar los componentes no verbales de procesos comunicativos, rituales, juegos, etc. (Efron, 1970). Para nosotros, el gesto es una oportunidad de darle vida a la mirada sobre los objetos: el gesto evidencia una disposición y tendencia a específicas formas de movimiento, actitud, uso de la palabra y ejercicio de la autoridad. Los gestos son el extremo visible del ambiente.

Ahora bien, ser maestro y ser alumno son “oficios” complejos que cada uno asume a su modo. Sin embargo, existen gestos específicos que el ambiente del aula predominantemente establece para ambos. La idea más genérica de “clase” se funda principalmente alrededor de unas pocas operatorias muy específicas. Para reconocer y nombrar estas “piezas” de la gestualidad de la clase es preciso operar una reducción a lo esencial de infinidad de movimientos, palabras, consignas, conflictos. Estos gestos esenciales pueden enunciarse del siguiente modo: decir y mostrar, para el maestro, resumidos en la idea de “explicar”; atender y trabajar, para los alumnos, desagregados en los gestos de mirar, escuchar, leer y escribir.

ALUMNO		MAESTRO	
Mirar	"Atender"	Mostrar	"Explicar"
Escuchar		Decir	
Leer	"Trabajar"	Dictar, indicar, ordenar, dirigir…	"Dar una consigna"
Escribir			

Gestos predominantes del ambiente-aula

En un ambiente de aula definido como "progresista", además, se presentan como gestos importantes *preguntar* y *participar*. Ahondaremos enseguida en estos gestos, su lugar específico dentro de los procedimientos de la clase y su modo de apoyarse en los materiales del aula. Digamos preliminarmente que los objetos más utilizados en el aula –el pizarrón, el cuaderno, el libro, la lámina– son cooperativos con una estética y una política de la escucha, la escritura, la lectura y la mirada a la vez que permiten contener y normalizar los gestos de pregunta y participación.

En otro lado he desarrollado algunos aspectos didácticos de esta gestualidad indagando el modo en que muchas aspiraciones de superar el esquema "tradicional" de la clase se basan en la ruptura respecto de estos gestos básicos. En ese sentido, *pedagogía crítica*, *escolanovismo* o *constructivismo* pueden ser entendidos, tal como se presentan al discurso escolar contemporáneo, como expresiones más políticas, más didácticas o más psicológicas de un mismo gran anhelo: superar ese molde educativo del que "la clase" tradicional es un paradigmático referente (Brailovsky, 2011).

Tipos de objetos escolares

Un objeto es "escolar" cuando se relaciona con los gestos propios de la clase, o cuando está al servicio de algunas de las grandes dimensiones que organizan la vida escolar: el saber, la disciplina y la identidad. Antes de adentrarnos en el análisis de los gestos del aula y sus relaciones con los objetos, sin embargo, repasemos la distinción entre objetos "escolares" y "no escolares" proponiendo para ello distintas categorías, a saber:

a) Los objetos escolares "oficiales"

Se trata de objetos funcionales a la tarea escolar de manera manifiesta y aceptada. La tenencia y el uso de estos objetos están permitidos, pues existe una regulación clara acerca de ellos. Se relacionan, claro, con la enseñanza, la disciplina, los rituales u otros puntos clave del ambiente escolar. Los ejemplos más inmediatos son el pizarrón, el libro de lectura, el cuaderno, la carpeta didáctica del docente, la cartuchera, la mochila; pero también: la bandera, las láminas, los registros, el delantal. Los objetos escolares "oficiales" se asocian a percepciones y definiciones acerca de usos ya establecidos. Nadie duda sobre el modo de usar una tiza. Si uno es maestro, la usa para escribir en el pizarrón y graficar las explicaciones que ofrece a los alumnos. Si uno es alumno la usa, por ejemplo, para arrojar a un compañero sin que el maestro lo note, o la roba para escribir en el piso o las paredes furtivamente. Legítimos o no, son usos reconocidos y portadores de un sentido escolar más o menos unívoco. Puede dudarse acerca de la mejor manera de utilizar el libro de lectura para enseñar ciencias sociales, pero no se duda de la pertinencia de usarlo, o al menos de que su uso es una opción legítima. Dentro de esta categoría, se destaca el lugar de los objetos *gestuados* de la clase, esto es, aquellos que son funcionales a los gestos del ambiente-aula expuestos párrafos atrás: decir-mostrar (explicar), mirar-escuchar (atender), leer y escribir (trabajar).

b) Los objetos escolarizados "en disputa"

Se trata de objetos acerca de los que no hay consenso sobre si son pertinentes en la escuela. Esto no significa que no puedan utilizarse en algunas aulas, pero las normas sobre su uso son difusas. Los celulares son un buen ejemplo de este tipo de objetos. Es posible encontrar escuelas en las que se desarrollan proyectos pedagógicos que alientan el uso educativo de los teléfonos celulares, o que regulan su uso considerándolos funcionales al modo de comprometer a las familias con la estadía de los niños en la escuela; y hay otras escuelas en las que se prohíbe el ingreso con celulares. Se han sancionado normas desde el Estado acerca del tema, y se han levantado voces desde la corporación docente reclamando autonomía para decidir sobre esta cuestión. En esta categoría de objetos problemáticos se pueden incluir en general los objetos asociados a las nuevas tecnologías: reproductores de mp3, juegos electrónicos, computadoras portátiles; y

también, especialmente en el nivel inicial y los primeros grados de la primaria, los juguetes de los alumnos. Como con los celulares, se reconoce en ellos un potencial pedagógico y un valor educativo, pero no es claro qué lugar ocupan en el dispositivo escolar. Las principales críticas a la provisión de recursos tecnológicos a las escuelas se basan de hecho en la falta de criterios pedagógicos que vengan a acompañar a los objetos.

c) Los objetos escolares "ilícitos"

Se trata de objetos que están manifiestamente prohibidos. Su tenencia y uso no están permitidos en la escuela o en algunos de sus espacios, pero de hecho aparecen, y por esos motivos (porque aparecen y porque se sabe qué hacer con ellos cuando aparecen) son funcionales a unos modos estables de vivir la experiencia escolar. Es decir que a diferencia de los objetos "en disputa", los objetos ilícitos, aunque cumplan una función disruptiva, claramente *son objetos escolares*. Como ejemplo paradigmático pueden mencionarse los clásicos "machetes"[1] para copiarse en las pruebas o las pelotas de papel endurecidas con cinta de pegar que utilizan los chicos en los recreos.

Otras dos formas de objetos ilícitos son los objetos *prohibidos*, que veremos se inscriben en los registros de lo obsceno, lo peligroso y lo "molesto" o ruidoso; y los objetos *extemporáneos*, antagónicos de los *gestuados*, que son aquellos que, en el contexto de la clase, están fuera de lugar y atentando contra la gestualidad escolar que la define. La "bolsita de higiene", por ejemplo, es un objeto ilícito extemporáneo durante la clase de ciencias naturales, pero es lícito y oficial en los momentos previos al almuerzo.

La atención psicológica y la atención como gesto de la cultura escolar

Mostrar, mirar y escuchar son gestos amplios. Como tales, contienen la conjunción de un movimiento y la expresión de un afecto o estado. Es esta

---

1. El término *"machete"* corresponde al uso argentino, pero tiene sus correlatos en otros países: *"torpedo", "chuleta", "acordeón", "comprimido", "copialinas", "chivo"*, entre otros.

cualidad de los gestos (contener un mensaje y a la vez una posición respecto del mensaje) lo que los constituye en una buena unidad para comprender lo cultural.

De la mirada, por su parte, puede decirse que es foco, dirección y movimiento de la subjetividad. Que es sinónimo, en el lenguaje común, de opinión o perspectiva ideológica, al hablarse de un determinado “punto de vista” o de la “mirada” de una disciplina o un colectivo sobre un tema específico. Postura y perspectiva, términos que en igual medida sirven a esa acepción, sugieren también ubicaciones para la mirada: uno se acomoda para mirar. Y no es sólo el posicionamiento lo que nos permite mirar sino también la mirada la que nos ayuda a tomar posición, a saber o a creer: *ver para creer*. Este juego de relaciones entre mirada y posición delatan el componente subjetivo del mirar que da sentido y existencia a lo que se mira, ya que la posición es siempre un valor a ser interpretado, pues es una coordenada sólo comprensible en relación a un *otro*. Desde la perspectiva analítica que proveen campos tan diversos como la crítica literaria y el psicoanálisis, algunas de estas cuestiones han sido profundamente analizadas (p.e. Bravo Guerreira, 2001).

La escucha, por su parte, connota la interpretación, la capacidad de desmenuzar lo meramente oído y asignarle así un sentido a partir de unas herramientas propias, de un lenguaje adquirido. Por eso tal vez escuchar es siempre también *escucharse*. Es a la vez reconocer lo conocido y guardar expectativa por lo inédito. Y escuchar es reconstruir el gesto que produjo el sonido, la voz, la palabra.

¿La mirada y la escucha, son separables? Se miran imágenes y se escuchan sonidos (en general, palabras), pero cuando el maestro habla el alumno no sólo lo escucha, también lo mira; y muy especialmente en el aula, ambos gestos parecen demandarse juntos. La expresión “atender” sintetiza empíricamente a ambas. Y la lectura, acción paradigmática de la atención, acarrea prácticas que de algún modo operan una síntesis de escucha y mirada, pues lo que se mira al leer propone un tiempo lineal que da vida a un relato evocativo de la voz.

En las expresiones de las maestras en clase aparece recurrentemente la referencia a la atención bajo la forma de *posibilidad de escuchar* (el silencio) y *posibilidad de mirar* (la ausencia de otras cosas a ser miradas y el sostenimiento de la mirada como gesto). La atención es demandada en

esas dos direcciones. Se "llama" la atención, y la respuesta correcta a un llamado de atención es siempre callar, mirar, escuchar.

Hay que hacer, sin embargo, una distinción entre la atención de la psicología y la atención sobre la que estamos hablando aquí, que es más bien un mandato de la cultura escolar, como elemento del ambiente-aula. La primera se define como un proceso mental asociado a la memoria, que consiste en la capacidad de focalizar selectivamente los sentidos en ciertos objetos que serán privilegiados para la retención. Es, en cierto sentido, una atención obediente a la lógica de la estructura. La segunda, en cambio, se asume como un valor, una convicción acerca del juego de relaciones que hace posible el sostenimiento del aula como ambiente. Consideremos que la idea de *atención escolar del alumno* precede a la existencia misma de la psicología: en la obra de Comenius se la halla definida como "la luz en virtud de la cual percibe todas las cosas el que las busca con el entendimiento lleno de codicia" (1984). Ahondemos en esta distinción, que contribuye a entender el sentido de los gestos y las estéticas que, apoyados en un mundo material, otorgan entidad a la escolaridad.

El primer paso para el aprendizaje, afirmará la psicología educativa, "consiste en poner atención. Los estudiantes no podrán procesar información que no reconocen o no perciben" (Woolfolk, 1996). La atención definida por la psicología es función de la estructura-aula, por supuesto. La atención escolar del ambiente-aula, en cambio, no es una cualidad psicológica del sujeto sino un gesto exigido o negociado que se presenta como condición del trabajo pedagógico y que asume distintas formas y sentidos.

La atención como gesto demanda al alumno "desconectarse" de las fuentes que pudieran obstaculizar la mirada y la escucha, asumir para aquéllos el nombre de "distracción", y además *mostrarse mínimamente interesado*. Pero como el interés intrínseco de un contenido (sea cual fuere el modo, más o menos atractivo, en que se muestre) es un valor relativo y no universal, el interés puede ser genuino pero no puede exigírsele serlo. Lo que sí puede exigirse (y el gesto atencional claramente incluye esta condición) es una respetuosa y estratégica apariencia de interés. Atención e interés, como se ve, son gestos que constituyen aristas de un mismo asunto: la construcción de una escena educativa en la que, en forma genuina o aparente, se muestre evidencia de un compromiso por el saber.

En algunas de las criticas a la enseñanza "tradicional" puede reconocerse la exigencia de un lugar para aquellos elementos relegados que aquí condensamos en la idea de *ambiente-aula*. Un trabajo de divulgación de Ángel Riviere sintetiza irónicamente en diez "mandamientos cognitivos" –que denuncia por absurdos– el sinsentido de este esquema funcional del aula. En cada uno de ellos se reconocen algunos de los gestos demandados por la atención escolar:

> ***I*** *"Desvincularás gran parte de tu pensamiento de los propósitos e intenciones humanas".*
> ***II*** *"Deberás tener una actitud intencional de aprender".*
> ***III*** *"Dedicarás selectivamente tu atención a las tareas escolares".*
> ***IV*** *"Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria".*
> ***V*** *"Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información".*
> ***VI*** *"Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación".*
> ***VII*** *"Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos, ampliando sistemáticamente tu memoria semántica".*
> ***VIII*** *"Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo, cuando lo exijan la tarea y el profesor".*
> ***IX*** *"Deberás asimilar realmente los contenidos y generalizar tus esquemas, habilidades y estrategias, no sólo a los que han sido explícitamente enseñados, sino también a otros nuevos".*
> ***X*** *"Y, para colmo, deberás parecer un niño interesado y competente".*

El decálogo es ingenioso y seduce por su tono de lúcida crítica, pero a la vez, en él se entremezclan en forma confusa y falaz las dimensiones de la estructura y el ambiente. La condición estructural del encuentro del grupo escolar en una temática común, por ejemplo, es banalizada como un puro acto de imposición arbitraria (punto III). Y no es que *también* no pueda llegar a serlo, por supuesto. Pero cabe y es oportuna la distinción (que en este texto me estoy esforzando por establecer) entre estructura y ambiente de aula, para poder discernir qué ambientes tornan en opresivos los elementos que una estructura diseña desde una racionalidad técnica "bien intencionada", en el sentido de que se propone optimizar las condiciones

de la enseñanza y el aprendizaje. La distinción entre una atención psicológica funcional a la estructura-aula, entonces, no invalida el análisis de la atención como gesto, propia del ambiente-aula. Discernir entre ambas dimensiones nos exime de tener que elegir, por ejemplo, entre la fabricación o la abstinencia, según plantea el dilema de Meirieu en *Frankenstein educador*. En algún sentido, la idea de "fabricación" como perversión mesiánica del acto de educar es producto de un centramiento demasiado confiado en la estructura; la abstinencia como prevención es producto de una mirada acongojada al paisaje que ofrece el ambiente.

Para el alumno, entonces, atender es escuchar al maestro y mirar lo que escribe en el pizarrón, para poder luego escribir en su cuaderno. *"Atiendan porque después no van a saber lo que hay que hacer"* es, de hecho, una de las formas más habituales de intervención verbal informal de los docentes durante las clases en las aulas de primaria. Pero junto a esta forma básica de mirar y mostrar (la atención del alumno a la exposición del maestro) se desarrollan otras. La pregunta que aflora es, así: ¿qué modo de mirar, qué visualidad (Dussel y Gutierrez, 2006), se sigue de esa respetuosa y estratégica apariencia de interés? ¿Qué otros modos de mirar se habilitan en cada una de las sutiles variaciones del ambiente en el aula?

La experiencia escolar como un juego de miradas

Al observar diferentes situaciones de la vida cotidiana escolar, podemos preguntarnos: ¿a qué se parece la mirada de los alumnos?, ¿a qué se parece la mirada de los maestros?, ¿qué otras situaciones extraescolares evocan esos modos de mirar? Me atrevo a sugerir entonces las ideas de *voyeur*, *testigo*, *soldado* y *jurado*, a modo de ensayo abierto de posibles cruzamientos entre las miradas cotidianas del alumno y otros modelos más o menos arquetípicos de mirada.

- ***Voyeur***
  El *voyeur* espía, goza, se esconde, roba de lo mirado. Mira sin permiso. Mira algo privado y su secreto reside en el hecho de que hacerlo público representa una amenaza, por eso el voyeur articula el mundo privado con el público, pero también remite a lo prohibido

o censurado. Históricamente, lo mirado en secreto tiene que ver con el amor y el erotismo, como lo revela la asidua aparición del término en la investigación de la teoría literaria, por ejemplo (Spearing, 1993). En lo que a nosotros nos concierne, la mirada del voyeur se funda esencialmente en la ignorancia, en la inconsciencia del otro sobre el hecho de estar siendo mirado o de que alguien está mirando, y en la vida escolar, este mirar furtivo se asocia esencialmente al objeto prohibido.

Ya sea el "machete", escondido en la cartuchera o el juguete que no debería estar presente en determinado momento o lugar, el "mirar a escondidas" constituye un lugar recurrente en la vida cotidiana de los chicos en la escuela. Si el castigo se enarbola en el aula a partir de un *hacer público* de la mala nota, podría decirse además que la mirada voyeurística se emparenta en general con la cuestión de la disciplina. Se complementa con varias reciprocidades posibles de parte del docente: la mirada vigilante, la "vista gorda", etc.

- ***Testigo***

  El *testigo* observa para testimoniar. Después de ver, el testigo ocultará o delatará lo visto. Y es ése escenario, el de la delación en los conflictos, el que mejor representa esta forma de mirar en el cotidiano escolar. *"Seño, fue él, yo lo vi"*. La delación aparece como una de las herramientas regulatorias de la legalidad horizontal de los alumnos en el esquema de "capas" disciplinarias que conforman el sistema de disciplina escolar. Otros espacios, como el de la reunión de padres o la entrevista, en la que el docente relata lo que vio en el grupo de niños, pueden reconocerse también como tributarios de este tipo de mirada que capta y guarda registro para luego poder dar cuenta.

- ***Soldado***

  El *soldado* mira atento para mantenerse alerta ante las voces de mando, o bien para esconderse del superior que le impartiría órdenes. Trata de "acovacharse"[2] y no ser mirado. Demanda una actitud

---

2. El término *"acovacharse"* significa, en la jerga de policías y militares, exactamente eso: *mantenerse en un lugar o actitud discreta, poco visible, para no ser objeto de órdenes indeseadas a las que se debería dar cumplimiento.*

de respuesta al mando (solemne, autoritario o benévolo) al que se dirige. También contiene una idea de mirada "doble", hacia el superior y a la vez hacia sus pares, indispensable para asegurar una reacción homogénea. El final del recreo, en que la maestra insiste para que los chicos regresen y ellos quizás prefieren seguir jugando, instaura casi invariablemente esta forma de mirar. Pero también los momentos de formación, los actos escolares, el ritual de solemne izamiento de la bandera. La situación del alumno "rateado", aunque poco frecuente en la escuela primaria, es un ejemplo adicional acerca de esta mirada que mira, para no ser vista.

- ***Jurado***
  El *jurado* es aquél que mira para dictaminar. Mira expectante de un buen desempeño que amerite una calificación positiva. La evaluación es, naturalmente, el entorno escolar en el que se reconoce esta forma de mirada. Mirar, para juzgar. Esto demanda una mirada que está a la vez en el sitio de lo mirado y en otra escena, puesto que se juzga comparando lo visto en base a un marco referencial, y también una mirada "pesada", en el sentido de que mira para construir argumentos, mira interviniendo, transformando, pues está otorgando a lo mirado un destino. Estas cualidades, de hecho, coinciden con algunos de los rasgos que la teoría sobre evaluación utiliza para definir las situaciones evaluativas: una comparación, un marco referencial, un juicio fundado (Nevo, 1997; Ravela, 2001).

- ***Espectador***
  Finalmente, me interesa ahondar y detenerme un poco más sobre la mirada del *espectador*. Autor, obra y espectador son, en el análisis teatral o cinematográfico, elementos esenciales cuya predominancia en distintas corrientes cobran relevancia en la definición estructural del fenómeno (Guedez, 1985). Y son enfocados, desde el punto de vista de la construcción teórica, de modos más o menos equivalentes a los respectivos elementos del clásico triángulo de la didáctica: maestro, alumno, saber. La idea de que existen distintas posiciones de sujeto espectador relacionadas con los contextos sociales, además,

es un procedimiento habitual y productivo del análisis de las obras (p.e. Cocimano, 2005; Aumont, 1983).

El tema cobra relevancia a partir del hecho constatado de que numerosísimas escenas de la vida escolar aparecen atravesadas de contenidos que provienen del mundo del espectáculo y de los medios, muy especialmente de la televisión y en menor medida del cine. Los personajes de los circuitos más comerciales de la TV abierta o por cable y el carisma, las expresiones y las bromas de los conductores de programas de moda (en general, programas no dirigidos al público infantil) aparecen con significativa asiduidad no sólo en los guiones de los juegos[3] sino también en los temas de las conversaciones de los chicos, las bromas de las maestras en momentos de charla informal dentro de la clase, etc. Esta presencia sugiere la necesidad de revisar al menos el modo en que la mirada de los chicos como espectadores, la visualidad que los medios instauran o "tatúan" en ellos, siguiendo la metáfora de Bacher (2009), está presente en la escuela como demanda de éstos, como elemento tensionante de la dimensión del ambiente, aunque no se reconozca tan fácilmente en acontecimientos observables como las otras metáforas antes presentadas. Si el testigo, el voyeur, etc. son útiles como metáforas o analogías, la condición de espectador es en cambio un dato empírico ineludible que, estando tan cerca, se hace difícil de ver y de definir.

La escuela forma espectadores: ¿la televisión forma alumnos?[4]

El sujeto que mira ha sido ampliamente conceptualizado como espectador desde las teorías del teatro, la crítica o los estudios culturales. Pero

3. En otro lado he desarrollado minuciosamente la cuestión de los juegos con guiones televisivos a partir del análisis de lo que he llamado *"la función Warrior"*. Pueden hallarse dichas referencias en Brailovsky, D.: *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011, donde trabajo sobre la hipótesis de que los contenidos mediáticos operan, de algún modo, como estéticas donde los chicos hallan un refugio del carácter hiperregulado de la vida escolar.
4. Un desarrollo más minucioso y documentado a partir de este mismo título podrá hallarse en: Narodowski, M. y A. Scialabba (comps): *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo, 2012, en prensa.

pensar la figura del *espectador* como modelo de mirada para el alumno es algo problemático o presenta al menos algunas limitaciones. Quizás una de ellas es que algo propio de esta posición –la del espectador– es el hecho de que *elige*. Y aunque en muchos casos los alumnos depositen un genuino interés en los contenidos que se les enseñan, y tienda a darse por hecho en las situaciones de enseñanza el compromiso que las instaura (Fenstermacher, 1998; Feldman, 1999), éste dista de ser un dato garantizado. Al analizar la cuestión del saber escolar desde la perspectiva del alumno, vemos que éste muchas veces especta menos de lo que espera: *espera* que la clase termine, espera el recreo, espera que algo lo *desaburra*. O espera que el contenido "recibido" le resulte significativo en el sentido ausubeliano, es decir que sea una invitación a recrear sus saberes previos antes que a ejercitar su memoria (Coll, 1988). El *espectador* es un modelo de mirada y escucha propio del mundo mediático: aprecia, disfruta o padece, pero *elige* o es "cautivado" por el objeto mirado. Y también la del espectador –como la del alumno– es una mirada que recibe y se articula con un mostrar organizado, articulado, con una mostración atractiva, ordenada o al menos comprensible. Y que, en el mejor de los casos, también podría llegar a cautivarlo.

La relación entre el niño-alumno y el niño-espectador de programación televisiva ha sido en general ignorada como asunto sustantivo. Antes bien, se han sostenido discursos de encendidas críticas a la televisión que deforma, pervierte o compite con la experiencia escolar de los niños. Cuando la cuestión es abordada desde un enfoque más extendido, por lo general se hace desde una perspectiva formativa. En forma análoga a lo que sucede en otras esferas de la cultura como la lectura o la experiencia artística, el aula es una suerte de espacio preparatorio que ensaya posiciones legítimas para el espectador: la mirada crítica (¿qué mensaje, qué alegoría, qué diálogo trascendente existe detrás de esta propuesta?), la mirada analítica (¿qué elementos la conforman?, ¿cómo se jerarquizan?), la recepción, el grado de consistencia entre lo que la televisión muestra y la realidad-real.

En este caso, intentaré sostener un argumento que, sin oponerse a las perspectivas descriptas, procura ampliar la mirada sobre la relación entre el niño-alumno y el niño-espectador televisivo, invirtiendo los términos del análisis. Me propongo sugerir un modo en que, en sentido inverso, la experiencia de los niños como televidentes constituye una fuente de contenidos,

guiones, performances y referencias para la construcción de su identidad como alumnos. Es decir que, a la vez que la escuela forma o pretende formar espectadores –o incluso "espectadores críticos"– la televisión también, en forma sostenida y sistemática, contribuye a la formación de formas diversas de habitar la alumnidad.

Los personajes de las series televisivas y las películas ofrecen a los niños un archivo común de historias, códigos de lenguaje y escenarios para crear las ficciones de sus juegos, y es precisamente ese espacio –el del juego– el que se instituye como territorio soberano, independiente, de las subculturas de los alumnos y sus estrategias de construcción autónoma de una identidad infantil dentro de la escuela. Hay, por supuesto, una lectura legítima en cuanto al modo en que la televisión (a la que alguna vez se llamó "la caja boba") aliena o restringe la imaginación o la autonomía de los chicos. Pero esta hipótesis de la alienación, dentro de la escuela, es tan irrefutable como inútil: la incidencia de la televisión en los consumos culturales de los niños, la medida en que restringe sus recorridos, hace proliferar estereotipos o promueve valores individualistas, es más o menos independiente de estos otros, sus efectos positivos, su potencial de escenario simbólico para la reformulación de la gestualidad escolar.

La gestualidad tradicional de la clase (explicar, atender, etc.) es objeto de todo tipo de críticas por parte del propio colectivo docente, que a la vez se dirime entre los endulzados discursos constructivistas y las demandas del quehacer diario. ¿Por qué creer que los alumnos (que no se agrupan en sindicatos ni universidades, pero sí fuertemente en torno a los guiones de la televisión) no iban a producir un espacio de reformulación autónomo? Hay, por un lado, una serie de objetos, corporalidades y léxicos que, insertos en la trama de la cultura y la estética escolar, ofician como agentes de una cierta disonancia: juguetes, revistas y otros objetos prohibidos en la clase y celosamente conservados por los chicos mediante sofisticadas estrategias de contrabando, juegos de apariencia violenta desarrollados en los espacios de recreo, casi siempre inspirados en las series de la televisión. A la vez, la parte del kit-alumno que permite algún margen de autonomía en el diseño (cartucheras, mochilas, algunos útiles) se suele ataviar de imágenes y personajes de programas televisivos.

La noción de resistencia complejiza y profundiza la idea de reproducción, pues abre el juego de los actores como sujetos activos de la política

escolar. En palabras de Giroux, las teorías de la reproducción de algún modo "desapercibidamente proporcionan una legitimación para no examinar a los maestros y a los estudiantes en situaciones escolares concretas al ignorar las contradicciones y las luchas que existen en las escuelas" y así "pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos de dominación estructurales e ideológicos y su desarrollo real y sus efectos" (1986:128). Es conocido y estudiado, además, el modo en que las estrategias de resistencia suelen basarse en opciones estéticas: modas, usos del lenguaje, rituales de encuentro. De modo análogo, las opciones en términos de objetos y envolturas culturales, gestualidades, guiones y formatos de juego por parte de los niños en la escuela pueden entenderse en forma integrada con los procesos de socialización en un sentido amplio. La escuela es para los niños el espacio social e institucional por excelencia. Es allí donde se enfrentan en forma plena a sistemas complejos de reglas, jerarquías, normas. Es allí donde, por consiguiente, pueden hacer ejercicio de sus estrategias de apropiación y resistencia respecto de los sistemas sociales.

El universo de objetos y gestos que proviene de su experiencia como espectadores, al parecer, y paradojalmente, aporta algunos elementos para la construcción de esta resistencia. Esta lectura es también una manera de dar cuenta de algún modo de la fuerte presencia de elementos "mediáticos" en la escuela, traídos casi siempre por los alumnos. La experiencia de los niños como alumnos y como espectadores constituye dos ámbitos fuertes que marcan su relación con el conocimiento y con la sociedad en la que viven. Las investigaciones relevadas reportan que es habitual que los niños miren entre una y cuatro horas de televisión por día (p.e. Lazar, 1994; Aguaded Gómez y Díaz Gómez, 2008). Y también pasan entre tres y siete horas diarias en la escuela. Como alumnos y espectadores, ocupan buena parte de sus jornadas. Si como se viene sosteniendo, la escuela forma o se propone formar "espectadores críticos"[5], ¿qué tipo de alumnos forma la televisión? ¿Qué herramientas de apropiación del lugar cultural de alumno provee la experiencia de espectador? ¿En qué medida puede reconocerse un sentido inverso al de la escuela que forma para mirar la televisión, es decir, uno que piense el

5. Ver p.e. Almacellas Bernadó, 2001; Cerezo Arriaza, 1996.

grado en que la televisión forma también alumnos? Si la escuela se propone crear en los alumnos “mecanismos de defensa” intelectuales ante los embates de la cultura mediática, ¿crea la televisión –y los modos en que se propone ser mirada– mecanismos para sobrellevar una “alumnidad” que podría llegar a ser percibida como opresiva en algún sentido? ¿Hallan los niños en los guiones y secuencias provistos por la televisión soportes para ritualizar lúdicamente algún tipo de resistencia, de reciprocidad?

Intentaré sostener aquí que sí, y en el esquema que más adelante presentaré acerca de las matrices estéticas del ambiente escolar espero brindar una fundamentación más minuciosa acerca de los modos en que esto puede llegar a suceder. Los contenidos mediáticos y especialmente los modos de mirar que instaura la televisión ocupan un lugar relevante (aunque teñido de extranjeridad escolar, y justamente allí reside su fortaleza) en la construcción de la experiencia del alumno.

“Filas bien sentadas”: El aula y sus salidas hiperáulica e hipoáulica

El ambiente del aula es el contrapeso del ambiente de recreo, donde la posición gestual central es jugar, y el mandato limitante es “no protagonizar ni producir accidentes”. Los directores de escuela tienden a coincidir en que el mayor problema de los recreos, y la preocupación principal durante los mismos por parte de los docentes, es la posibilidad de un accidente y la proliferación de situaciones “descontroladas”.

La oposición entre un conjunto de reglas gestuales propias del aula, y un conjunto mucho menos rígido y pautado pero igualmente estable de otras reglas gestuales en el que es posible reconocer ciertas regularidades, sirve no sólo para entender el propio recreo como espacio escolar, sino también el modo de vivir el ambiente-aula sabiendo que existe –y que tarde o pronto llegará– el recreo. En otras palabras, si se trata de dos espacios y tiempo escolares diferentes entre sí, son también –parafraseando a Gorelik cuando se refiere a los contrastes en los espacios urbanos (1998)– dos verdaderos “condensadores de sentido representativos de universos conceptuales enfrentados”.

Clase y recreo son valores antagónicos y complementarios. El recreo tiene sentido desde el aula como fin de la clase, como salida y cambio, como descompresión. La clase y su llegada para marcar el fin del recreo conforman a su vez un mandato de cierre. Se articulan vivencialmente. En el patio se invierte el sentido de la mirada: no es el alumno el que mira a la maestra sino la maestra (de turno) quien mira a los alumnos. No atiende, ni escucha, ni supervisa: vigila, abarca con la mirada, previene. Lo que los alumnos hacen en este lado de la balanza del ambiente escolar no se sujeta a las reglas gestuales de la clase, es un espacio liberado, pero susceptible de ser detenido y limitado.

En la rutina diaria de segundo grado aparecen dos modos ritualizados e intensos de abandonar el aula: la salida individual del castigado, rumbo a la dirección, y la salida grupal a la hora del recreo. Ambas libran al niño de su condición de alumno en situación de clase, ambas lo alejan del ambiente-aula. En un caso, la salida podría de calificarse de *hiperáulica*, en tanto se espera del alumno castigado y enviado a dirección una intensificación de la gestualidad del aula. Nunca se espera del alumno que esté tan atento como al ser "retado", nunca tan pendiente de las indicaciones adultas, nunca tan quieto. Al salir al recreo, en cambio, se afronta un destino hipoáulico en el sentido de que toda la gestualidad propia de la situación de clase será relevada por un nuevo ambiente, el del recreo. Allí, la exigencia de una gestualidad áulica deja paso a otras reglas.

En uno de los grupos de segundo grado con los que compartí jornadas escolares, el rito de salida del aula para ir al recreo se cumple de un modo particular. La maestra indica: "Es la hora del recreo, la fila que esté mejor sentada va a salir primero". Se produce entonces una automática y enérgica reacción de los niños, que se increpan entre ellos para enderezar las espaldas, acomodar sus útiles y guardar silencio. Se muestra un interés casi desesperado por ganar ese privilegio de llegar al patio en primer lugar. Esta devoción por salir, explicable como un acto de proclama de la relevancia de este acontecimiento, sólo es comparable a una tercera forma de salida del aula: el permiso para ir al baño.

El tránsito hacia el baño habilita un particular estado de suspensión gestual que no es ni de clase ni de recreo. Si el ambiente de la clase admite para los alumnos una salida hiperáulica hacia la dirección –la del castigado– y una salida hipoáulica hacia el patio –a la hora del recreo–, obtener

permiso para ir al baño es, desde su perspectiva, ocasión de acceder a este particular privilegio de ver lo que nunca se ve y de estar donde nunca nadie está, pues durante el horario de clase el pasillo está virtualmente fuera del tiempo y fuera del espacio. No tiene nombre, entidad ni finalidad. El baño de la escuela es uno de los pocos lugares que, con excepción de alguna iniciativa sobre el cuidado del agua, por ejemplo, no ha sido objeto de un tratamiento pedagógico en las escuelas. Sin embargo, se trata de un sitio importantísimo pues aunque funcionalmente no esté previsto como un lugar significativo, desde la perspectiva del ambiente constituye un punto de referencia muy claro y sólido.

El baño de la primaria no es un lugar de apariencia particularmente escolar. Más específicamente, el baño es el único lugar de la escuela donde los alumnos no son vigilados en absoluto. Allí ellos se esconden para enviar mensajes de texto, para mirar sin ser sorprendidos una foto tomada con el celular o para leer una carta secreta. Allí se refugian en momentos de tristeza, angustia o enojo. En sus paredes se inscriben frases que no se parecen a las que aparecen en otras paredes de la escuela. Y también los docentes ocasionalmente acuden al baño para fumar, ya que en los lugares públicos no está permitido.

Finalmente, el baño es el lugar de las sospechas y los fantasmas, donde a falta de una vigilancia prevista, es posible concebir las fantasías más atroces. Un episodio lo ilustra con mucha claridad.

El plomero de la escuela, que ocasionalmente realiza reparaciones en el edificio, había hecho una pausa en sus arreglos en el baño para ir a almorzar. Fue a comprarse un sándwich, y de regreso entró al baño para buscar sus herramientas. En ese momento un alumno salía. Al plomero se le cae un caramelo del bolsillo, que había recibido como vuelto en el quiosco al comprar el sándwich, y el niño automáticamente se agacha para tomarlo. Se miran un instante, y el plomero le dice que puede quedárselo.

Lo que convierte a esta anécdota en un problema, dirá luego la directora, es que posteriormente, el relato casual de este episodio

por parte del niño provoca en sus padres preocupación. Que un hombre que no pertenece a la escuela entregara al niño un caramelo dentro del baño resultó ser un acto sospechoso. Al día siguiente varios padres se acercaron a la dirección a plantear su preocupación, y tras varias discusiones, a partir de ese día se rigidizaron las normas de acceso de personal de limpieza y arreglos a la escuela.

El guión del episodio (un adulto que ofrece un caramelo a un niño) hubiera sido inofensivo en cualquier otro espacio. Pero el baño de la escuela es epicentro de lo siniestro. Allí tienen lugar acontecimientos descriptibles como escándalos o tragedias, que los medios masivos de comunicación muestran con detalles: abusos, sexo oral, suicidios, maltratos o peleas[6]. Constituye una suerte de grieta de lo escolar, equiparable en algún sentido a la esquina de la escuela, tradicional escenario de peleas entre los niños.

La cotidianeidad los vuelve invisibles pero, desde su imperio sutil, los objetos guionizan las prácticas del aula. Sólo en presencia de ellos los gestos que nos definen surgen, se consolidan, se diversifican. Se revelan y se rebelan, esto es: se dejan ver, y así llegan a ser cuestionables. Una consecuencia inevitable de pensar en términos de gestos habilitados por objetos es que toda idea de reforma, cambio o hasta revolución educativa no puede ya ser vista como un cometido de las leyes o de los ministerios. Todo empieza en la gestualidad culturalmente hegemónica que cada tiempo asigna a las aulas, y no hay cambio que trascienda el mero discurso si no mueve en algún sentido esta gestualidad. Por eso posiblemente se depositan tantas expectativas sobre los objetos tecnológicos: prometen inaugurar otra gestualidad. No obstante, cuando las presentaciones en powerpoint reproducen la mostración y la dicencia más ortodoxas y convocan la atención y la mirada de un modo tan conocido, hay también quienes sospechan que no necesariamente la estética tecnológica comporta un cambio gestual.

El ejemplo sugiere que los gestos no son simples vestiduras culturales de la enseñanza. Son la materia misma de la enseñanza como práctica: está

6. Ref. *Clarín*, 2008; *Crónica*, 2009; *El País*, 2002; *La República*, 2006; *La Nación*, 2008.

hecha esencialmente de gestos, y en su infinita variedad hemos procurado aquí reconocer sus matrices primeras y reconstruirlas en los objetos que las contienen y amplifican. En los próximos capítulos, este mismo propósito será desagresado en cuatro ámbitos específicos: los saberes, la disciplina, las identidades y la estética escolar. Antes, sin embargo, algunas consideraciones sobre el tiempo escolar y los objetos que lo regulan que servirán, más adelante, para entender mejor el lenguaje de los objetos escolares.

Tiempo escolar: chrónos (χρονος), kairós (καιρος) y Aión (αιων)

El tiempo es, en la escuela, objeto de diversas definiciones. La planificación didáctica es una anticipación de las actividades de enseñanza, ordenándolas en un tiempo previsto; el adecuado uso del tiempo y la distribución del mismo en fragmentos –segmentos, en términos didácticos– es considerado un recurso esencial de la tarea docente; los horarios escolares, la grilla, el cronograma, constituyen referencias permanentes de la vida escolar. El "tiempo escolar" es, de hecho, un asunto estudiado y sobre el que se reconoce una destacada relevancia. Como afirma Hoyuelos, "filósofos, historiadores, novelistas, poetas, físicos, músicos, artistas plásticos, cineastas, arquitectos, lingüistas, urbanistas, bioquímicos, paleontólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos y, también, pedagogos y maestros, desarrollan pensamientos y prácticas sobre este tema que podríamos llamar, culturalmente, transdisciplinar" (Hoyuelos, [2010]:1).

A los efectos de las distinciones que nos interesa estudiar aquí, el tiempo en la escuela es tributario de particiones equivalentes a las que hemos reconocido en el espacio, y con las que se puede relacionar. Si el *espacio* se convierte en *lugar* al ser habitado, también el tiempo cronológico (medible, planificado, grillado) cambia al ser transitado, habitado, en condiciones específicas de lugar, acción y vínculos.

Los griegos utilizaban distintas palabras para referirse al tiempo, que resultan útiles para ahondar en esta distinción. *Chrónos*, *kairós* y *aión* son términos reconocidos como significantes de tiempo, aunque con diferencias importantes entre sí. Mientras chrónos (χρονος) es tiempo cronológico, sucesivo, aquella concepción apegada a lo medible del tiempo, a su cuantificación por medio de relojes y cronómetros, kairós remite a cierto

momento crítico, en el sentido de oportunidad y también a la forma de vivenciar el tiempo: kairós (καιρος) es "el tiempo regido por las emociones y sentimientos (…), el tiempo de espera no es absolutamente idéntico al de amor, el odio, la ira o el miedo" (Hoyuelos, [2010]:5). Aión (αιων) refiere a la intensidad del tiempo que reúne todo lo transcurrido y lo por venir, la eternidad (Kohan, 2008:52).

Sucesiones finitas, punto justo y efímero de la ocasión y eternidad homogénea, intensa, contenedora. La trilogía temporal de los griegos ha sido utilizada para comprender diversos enclaves sociales o psicológicos. Ceballos revisa estas nociones describiendo a Aión como "dios del tiempo absoluto y perfecto que representa la eternidad", a Chrónos como "dios del tiempo en tanto que dimensión empírica, o sea, su medida, por lo que es móvil, limitado e imperfecto, y a Kairós como el momento favorable (la oportunidad), no regular (Ceballos, 2003:97; cf. Varela Rodríguez, 2007).

Y estas tres formas de concebir el tiempo son reconocidas como "sugerentes para tratar de entender, también, los tiempos individuales de los niños" (Hoyuelos, ob.cit.:4). Aión, como duración imperturbable e ininterrumpida, es reconocida como aquél trasfondo de certezas (como la certeza del amor materno) que todo niño necesita. Chrónos se aparece a la vida infantil como la forma de la organización escolar, "de las disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño". Kairós, por su parte, hace referencia al "tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable. Es el tiempo que reclaman los niños constantemente" (Hoyuelos, ob.cit.:6). De allí se llega a reflexiones dirigidas a pensar la organización curricular desde esta perspectiva, como la idea de "no llenar el currículo de innecesarias programaciones, objetivos o fichas que estandarizan los tiempos de aprendizaje chronoizando lo que pertenece, inevitablemente, a la esfera del respeto kaírico" (Ibíd.).

La verdadera tensión, en efecto, se da esencialmente entre Chrónos y Kairós. Ambos se oponen dicotómicamente y son hijos de Aión (Calixto dos Santos, 2009). Representan, en el plano del tiempo, una distinción muy similar a la que hicimos en el plano espacial: demarcan el tiempo como estructura formal (chrónos) y como ambiente subjetivo (kairós). Y también aquí el aspecto estructural se erige en una posición dominante desdeñando el peso de aquello crucial pero difícil de ver y de comprender sistemáticamente. Chrónos, según se suele afirmar, "ha dirigido el pensamiento, la

formación social y la experiencia cotidiana hasta nuestros días. Sin embargo, las otras nociones nos hablan de la textura temporal de los ritmos de la vida cuando el presente se abre en profundidad a todos los significados del tiempo y a otros valores culturales" (Vicens, 2004:35).

El estudio de la cuestión del tiempo escolar ha seguido senderos muy precisos y casi obligados. Una revisión de la literatura sobre el tema permite reconocer al menos tres grandes asuntos que han llegado a considerarse más o menos imprescindibles vinculados al tiempo escolar, a saber: 1) el análisis de la escolaridad como un proceso de inculcación (o imposición) de los tiempos urbanos, fabriles, en oposición a (y para extirpar de los sujetos) los tiempos rurales y agrarios (p.e. Fernandez Enguita, 1990; Alvarez-Uria y Varela, 1991), 2) la compartimentación del tiempo escolar –diario, cotidiano, y extenso, en tanto carrera graduada– como estrategia disciplinaria (p.e. Foucault, 1989) y 3) el uso didáctico del tiempo en la clase o curricular, a lo largo de la carrera.

Cuando un profesor *"tiene muchos contenidos que dar y no le alcanza el tiempo"*, argumento que aparece constantemente en las proclamas de los docentes, lo relativo al tiempo aparece como queja casi automática sobre la insuficiencia del tiempo disponible para abarcar sus programas. Conocer la escuela desde adentro, sin embargo, invita a sospechar de esto. Indiscutiblemente hay una percepción del tiempo como escaso, pero hay también otra percepción igual de intensa del tiempo como largo, como interminable. "Llegar a las cinco de la tarde" se presenta por momentos como la proeza cotidiana, y para muchos docentes es evidente que el tiempo (kairós) de la jornada es percibido antes como extenso y letánico, que como breve y escaso.

La trilogía de términos griegos nos ayuda además a discernir entre otra similar, aunque tal vez no linealmente trasladable desde aquélla. Aión nos invita a pensar en el tiempo largo de la escolaridad, aquél en que se inscribe la lejana promesa del diploma, el paso al grado siguiente, el tiempo que envuelve y va asignando jerarquías basadas en la experiencia; chronos –y en esto coincidiremos con Hoyuelos– es el tiempo grillado del cronograma escolar, partido en horarios, segmentos, donde están previstos cambios de asignatura, traslados entre espacios, modificaciones al uniforme. Kairós, por su parte, remite al tiempo suelto y fugaz del recreo, que depara encuentros fortuitos, confusos, sujetos a la interrupción, y a veces prohibidos.

Capítulo II

Objetos y saberes escolares

"Como todas las cosas
están llenas de mi alma,
emerges de las cosas
llena del alma mía…"

Pablo Neruda

Los saberes escolares

En este capítulo se expondrán algunas observaciones y reflexiones vinculadas a una de las tres esferas desde las que he propuesto estudiar los objetos del ambiente escolar: los saberes. Comencemos por recordar que, habiendo muchos objetos involucrados en la enseñanza, nos enfocaremos en un conjunto específico de objetos reconocido como especialmente significativo, desde la perspectiva de los actores. Muchos objetos se vinculan a la gestión de los saberes escolares, pero hay una muy especial relevancia del sistema que se conforma por el pizarrón, el cuaderno escolar y el libro didáctico. Esto no significa que no haya muchos otros objetos involucrados en dichas relaciones, pero sí que la función-saber de los objetos tiende a expresarse predominantemente dentro de tres modalidades, asociadas respectivamente a estos tres objetos. El pizarrón puede ser de madera o de plástico, verde o negro, escribirse con tiza o con marcador,

incluso puede no ser un pizarrón tradicional, sino una lámina usada como pizarrón, o una presentación proyectada a partir de un documento digital de diapositivas en una pantalla. Pero lo que sí permanece es la *función pizarrón* como pieza de un sistema que enseña mostrando, que reclama un tipo particular de atención de parte del alumno y un registro paralelo en un cuaderno o afín.

En síntesis, el sistema funciona triangularmente: el *pizarrón* muestra y establece lo que se ha obtenido de un espacio legitimado y oficializado por el *libro* y que el *cuaderno* luego reproduce, acepta, asimila y conserva como un relato incrustado en la vida escolar. Cada objeto representa a uno de los extremos de la situación didáctica tradicional, como lo muestra la siguiente figura.



El triángulo didáctico y su réplica material según los términos del sistema pizarrón-cuaderno-libro (PCL).

Libro, pizarrón y cuaderno, en ese orden, se presentan como objetos concéntricos desde la perspectiva de la escuela, pues allí donde el libro se toma como la fuente de un saber científico, legitimado como saber experto, el pizarrón reproduce un saber "a enseñar" –tomando el vocabulario de Chevallard– y el cuaderno se asume como el punto de llegada del proceso, como un saber individual efectivamente enseñado. El saber del libro pertenece en primera instancia a "la humanidad", el del pizarrón al docente, el del cuaderno al alumno. Cada vez que se avanza un escalón hacia adentro, el grado de control de ese saber es más regulado y pertenece más a la escuela y menos al "mundo". El observador externo sabe más, intuitivamente, acerca de la estructura de un cuaderno de clase que de un pizarrón y que de un tratado científico. Como puede verse, las nociones espaciales de "afuera" y "adentro", a un nivel simbólico, se ven representadas en el

sistema de objetos que organiza los saberes escolares. No será sorprendente constatar que sucede lo mismo en las otras dimensiones.

Lo que convierte a estos tres objetos en sostenes fundamentales del ambiente escolar es el modo en que brindan apoyo a la gestualidad del aula que se desarrolló en el capítulo anterior: constituyen una suerte de infraestructura ambiental del aula. Nos adentraremos seguidamente en algunas distinciones acerca de cada uno de estos tres objetos para así definirlos mejor como sistema, y formularemos algunas de las generalizaciones que se han podido elaborar respecto de su uso en el aula.

El libro escolar: objeto del aula, del Estado, del mercado y de la academia

El libro didáctico, libro escolar, manual o libro de texto ha sido insumo habitual de la investigación educativa dirigida a objetos de estudio tales como la ideología de género, el concepto de nacionalidad, la inculcación ideológica y el disciplinamiento, el uso de la imagen, las concepciones acerca de un campo disciplinar específico o incluso problemas metodológicos dentro de la didáctica o sobre el funcionamiento de la escuela como institución.[7] Se supone que mirando los libros, puede llegar a saberse algo acerca de las prácticas escolares. La propia tradición investigativa en relación a este objeto escolar, entonces, no sólo habla de una tendencia metodológica a utilizarlo como fuente, sino que también se basa en la premisa de su centralidad en la vida en las aulas, y la creencia de que un objeto puede condensar tal torrente de significados respecto de la vida escolar. Sus aristas metodológicas, curriculares, ideológicas, etc. dan cuenta de la relevancia que se le reconoce.

Si bien su uso como "fuente" es el uso central, no es el único que se da a los libros de lectura en la investigación educativa. Otras líneas reconocibles son el análisis del mercado editorial y las regulaciones del Estado sobre los libros como un modo de entender la relación entre la escuela, la

---

7. Ver Wainerman, 1999; Cucuzza, 2009; Ossenbach, 2000; Lionetti, 2005; García, 2009; Caruso, 2003; Teobaldo y Nicoletti, 2003; Ramírez, 2003; Soler Castillo, 2008; Legarralde, 2007; Ferreira y Jaimes, 2009; Miguel y otros, 2007, Sebastián Román, 2008, entre otros.

sociedad y el Estado, y el estudio del propio uso de los libros en el aula para las prácticas de enseñanza. Esta última será la que nos interese principalmente aquí, pues es la dimensión que más nos acerca al ambiente de la clase y sus bases materiales.

Choppin (2004) establece algunas distinciones dentro de las funciones del libro escolar. Por una parte, la función *referencial* que ancla en lo curricular y que parangona el libro al "programa" de enseñanza, del que sería una "fiel traducción". Esta función del libro es sin duda la más sólida, ya que existe un reconocimiento del mismo como "soporte privilegiado de los contenidos educativos y depositario de los conocimientos, técnicas o habilidades que un grupo social cree que es necesario transmitir a las nuevas generaciones" (Choppin, ob.cit.:553). El consenso existente en la literatura acerca de la relevancia de esta dimensión aporta solidez al lugar que hemos asignado al libro dentro del sistema pizarrón-cuaderno-libro (PCL).

Pero el libro no es sólo un programa legitimado de contenidos. La llamada función *instrumental*, por otra parte, se aloja en el arsenal de consignas, propuestas y actividades sugeridas que suele aparecer en los libros. El libro contiene no sólo saberes, sino también indicios de un método para la enseñanza y el aprendizaje de esos saberes. La función *ideológica*, en tercer lugar, revela el carácter cultural del libro y su vínculo con los proyectos de inculcación de cada época. Al poseer direcciones específicas en materia de lenguaje, cultura y valores, se supone que incide con fuerza en la construcción de identidades sociales dentro de la escuela. Finalmente, la función *documental* hace referencia al hecho de que el libro porta una serie de datos históricos, científicos, todo un bagaje de documentos textuales e icónicos que se ponen a disposición de la clase y cuyo análisis se pone así a disposición de maestros y alumnos.

Hablar de libros implica también hablar de lectura. Rockwell parte de algunas premisas tomadas de la concepción de las prácticas de lectura de Chartier, para quien "los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre *las maneras de leer... y los protocolos de lectura* dispuestos en el objeto leído..." (Chartier, en Rockwell, 2001:13). Esto significa, tanto en la concepción genérica de Chartier como en la interpretación escolar de Rockwell, que "no es suficiente hacer la historia de los manuales escolares como textos; es

necesario adentrarse en el difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura" (Ibíd.). Y este entramado de prácticas no se deduce de los textos, los documentos ni la propia teoría didáctica sobre la lectura: hace falta la etnografía.

Cierto es que en la materialidad del texto puede estar presente una concepción ideal de lector. La existencia de consignas, preguntas, frases destacadas, títulos, en fin, toda la paratextualidad con su obvio contenido filosófico e ideológico ha de conducir a un perfil buscado de lector. Asimismo la disponibilidad de textos idénticos o diferentes entre sí para los alumnos, la existencia o no de imágenes en los mismos, son todas coordenadas que inciden en esta construcción de las prácticas de lectura. Hay, sin embargo, un nivel que De Certeau llamará "táctico", resignificando la noción de apropiación de Chartier, en el que los propios actores escolares hallarán maneras de atribuir al material impreso nuevos usos, subvirtiendo los dispositivos ideales desde los que éste había sido diseñado (en Rockwell, ob.cit.:24).

Formas de uso del libro escolar

Al referirnos a la lectura en el aula hacemos referencia a un abanico amplio de prácticas, a veces bastante diferentes entre sí. Tras observar numerosas situaciones de clase, se pone en evidencia que existen al menos cuatro formas estables de lectura en el aula, que se alternan y se establecen en mayor o menor medida dependiendo del estilo del docente y de la edad de los niños. Éstas son las formas expositiva, explicativa, consignada y simultánea.

> La *forma expositiva* es la lectura de la maestra, dirigida a los alumnos. Habitualmente bajo la forma de narración de un cuento, aunque también cuando se propone focalizar la atención sobre un párrafo significativo del texto informativo o cuando se relee para socializar al grupo total algo escrito por alguno/s de los alumnos. En los grados inferiores es habitual que las maestras busquen en forma permanente "ocasiones de lectura", esto es, situaciones espontáneas en las que se haga necesario leer (un cartel, una carta, un aviso, una

instrucción, etc.) y los casos en que se ofrece el propio acto de lectura como acción ejemplar se inscriben también en esta forma de lectura.

La *forma explicativa* refiere a la exposición verbal de la maestra de los contenidos del texto, con sus propias palabras, adecuadas a lo que cree que será comprensible para los alumnos. Es, literalmente, la explicación del texto con términos alternativos, en general recurriendo o ampliando ejemplos que el texto no desarrolla o poniendo el contenido en relación con algún aspecto de la experiencia más próxima de los alumnos o refiriéndolo a contenidos escolares. En esta forma explicativa se recurre muy habitualmente al uso del pizarrón.

El modo al que llamaremos *forma consignada* hace referencia a la lectura que realizan los alumnos tras recibir una consigna. Entre las directivas más habituales se destacan: *subrayar* (los verbos, los sustantivos, las ideas centrales, los diptongos, las palabras comenzadas con “M”, etc. son algunos ejemplos de situaciones de este tipo observadas en las aulas), *buscar la respuesta* a ciertas preguntas específicas sobre la trama del texto (existencia o motivaciones de los personajes de un cuento, posición del texto sobre cierto asunto del que trata, etc.) y *transcribir*. Casi siempre, esta forma de lectura está asociada a una tarea escrita en el cuaderno de clase, cuyo título –que la maestra también escribe en el pizarrón– es el de la sección del libro o, en su defecto, la propia consigna (por ejemplo: “subraya las acciones”, “un colectivo muy extraño”, “encuentro tres verbos y escribo una oración con cada uno”, etc.).

Finalmente, la *forma simultánea*. Se trata de la lectura escolar por excelencia, aunque poco frecuente en la práctica, donde todos utilizan el mismo texto y lo leen simultáneamente, alternándose. Comienza a leer la maestra y dice, en algún momento: “sigue Juan”, etc. Cualquiera está sujeto a recibir la consigna de seguir leyendo y por eso deben estar permanentemente atentos a seguir con la vista el hilo de la lectura de su compañero/a.

La lectura y la escritura, a partir de cuya enseñanza se justifica la propia existencia de la escuela, ocupan en la estructura-aula un lugar privilegiado, aunque se diluyen considerablemente en el ambiente-aula. Desde dentro del aula es evidente que la mayor parte de las situaciones de escritura tienen lugar como copia o escritura al dictado, y que existen muy pocas situaciones en las que los alumnos lean en forma individual textos de más de unas pocas oraciones. Esto se acentúa, naturalmente, en los grados de niños menores. Pero esta justificación es de corte funcional, pues se basa en la idea de que a mayores destrezas lectoras, por ejemplo, los niños leerán más en el aula porque lo que se interpone entre ellos y esa práctica es la propia capacidad. La mirada al ambiente aula muestra otra cosa: la relación con los textos que el maestro demanda, aquella que colma su convicción de que es necesario un "cumplimiento", es la que repite y *reproduce los textos del pizarrón* y completa algunos pocos espacios vacíos que allí se dejan para realizar el ejercicio: l*a lectura autónoma, prácticamente no aparece ni se exige.*

La forma de lectura que hemos llamado expositiva concibe la relación del niño con el objeto libro como un enlace de seducción. Supone a un niño que se encuentra con el libro en armoniosa intermediación de la maestra, y que deposita su interés gradualmente en el contenido así "dejado ver". En la forma explicativa, en cambio, el tipo de relación niño-libro que se da por sentada está marcada por la organización del objeto: se le ofrecen herramientas de uso del mismo, se le muestran ejemplos y se transita un momento de construcción. La forma consignada, por su parte, supone un momento *de uso* en el sentido de que se entrega el libro al niño, y se los deja solos. El objeto está completamente en su poder, y sólo lo circunscribe un elemento simbólico, la consigna. Acerca de la lectura simultánea, finalmente, puede decirse que emula la forma más tradicional de tratamiento del libro, y tal vez por ello –por su connotación "tradicionalista"– es bastante infrecuente.

El pizarrón

Otro de los objetos importantes por los que circula el saber escolar, como se ha dicho, es el pizarrón, y éste ha sido lógicamente destinatario

de algunos estudios desde la didáctica y la investigación educativa en general. Llama la atención sin embargo el contraste entre la fuertísima centralidad del pizarrón en las prácticas del aula frente al caudal relativamente exiguo de investigación sobre su uso y efectos.

El pizarrón es herramienta y símbolo. Se le presta escasísima atención en la formación de los maestros, tanto como en la teoría sobre la enseñanza. Pero trabajar correctamente con el pizarrón, como afirman Zaldívar Carrillo y Rodriguez, "exige una preparación específica por parte de los que nos dedicamos a la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo en muchos países este importante aspecto no forma parte de los programas de preparación de maestros y pedagogos. De manera que cada quien lo utiliza del modo que mejor entiende" (2009:6). Un rápido repaso por los documentos base de orientación curricular para la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires permite constatar que, en efecto, hay una virtual ausencia del pizarrón. No hay prácticamente ninguna mención ni orientación sobre su uso en los documentos base de lengua, matemática ni en el de Didáctica General.[8]

El pizarrón trae a escena, en resumidas cuentas, una serie de asuntos que podrían enumerarse del siguiente modo:

- Es un espacio destacado del aula donde está representada la letra oficial del saber escolar.
- Próximos al espacio del pizarrón, en el frente del aula, están también los demás atributos materiales que simbolizan la autoridad docente: el escritorio, los libros del docente, las listas, etc.
- Por lo anterior, el acto en que un alumno "pasa al pizarrón" conduce con frecuencia a sanciones positivas y negativas y es vivido con algún grado de intensidad.[9]

8. Lineamientos curriculares de la formación docente para nivel primario, 2001. Disponibles en la web del GCBA: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes /superior/normativa/lnpweb.pdf

9. Litwin principia su análisis de los usos del pizarrón con una reflexión sobre este aspecto: *"En la infancia, más de una vez, pasar al pizarrón se constituía en el lugar del castigo o del premio. Nos conducían al pizarrón la voz alta de la maestra que remarcaba nuestra falta, nuestro olvido o la dificultad. Debíamos escribir en él aquello que era evidente que no sabíamos. En algunas oportunidades, la maestra a continuación ofrecía ese lugar a otro alumno para que acudiese en nuestra ayuda, y la humillación se agigantaba al reconocernos en la ignorancia"* (2008:168).

- El pizarrón contiene una serie de operaciones didácticas específicas relacionadas con los procedimientos de la clase, a saber: instala el tema, apoya o enfatiza la comprensión del alumno o la explicación del docente, dota de mayor fuerza –perceptiva– a la explicación, expone jerarquizando, mostrando un tema y sus conceptos centrales, pudiéndose realizar uniones entre los elementos con líneas, rodeos, subrayados, etc., ofrece un apoyo personal del docente a su explicación, "como si estuviera haciendo dibujos o escribiendo notas en una hoja cuando explica a otro en una situación reducida" (Litwin, 2008:169).
- Un pizarrón deja una huella de la clase. Favorece "la evaluación de la comprensión o el análisis del cumplimiento de los propósitos de la clase" (Ibíd.).
- Un estudio de Beinotti y Frasson (2006) destaca que el pizarrón es "el lugar, el espacio en que a los alumnos se les permiten las equivocaciones, el error, en el que se puede borrar y reescribir, en el que la maestra y el alumno interactúan, entre ellos y con el contenido, y en el cual en algunas ocasiones los compañeros indican lo que el otro debe hacer o escribir".
- Adicionalmente, existe la percepción de que el pizarrón es un organizador del tiempo del docente por permitir mantener a los alumnos atentos y ocupados en la copia. "Las docentes escriben muchos ejercicios o situaciones problemáticas para que los alumnos los copien y los resuelvan en su cuaderno (…). Así la escritura, específicamente la copia desde el pizarrón, se convierte en un dispositivo disciplinador en el aula, los alumnos copian con precisión y prolijidad, lo cual les requiere mucha atención y les ocupa un tiempo considerable; la obligación de copiar lo que está en el pizarrón pareciera que otorga tiempo y atención a la docente para otras tareas" (Beinotti y Frasson, ob.cit.:101-102).

Estas observaciones expresan algunas de las impresiones que el pizarrón suscita en los actores escolares que lo utilizan. De sus usos didácticos a sus efectos políticos y culturales puede apreciarse el trayecto de la estructura al ambiente, de las ideas funcionales al uso y las que tienen que ver con la escena percibida. Un episodio que lo evoca puede ayudar a

profundizar en esta última cuestión. Durante la hora de Educación Musical, una maestra comentó respecto del profesor especial que había quedado a cargo del grupo de alumnos:

> *"si al menos en Música tocaran instrumentos, cantaran… no saldrían tan aplastados. Pero Martín les hace copiar la letra de las canciones, les da ejercicios en el cuaderno de música… y todo para que no lo molesten y él esté más relajado. Tiene tremendo salón de música y no lo usa, porque ahí no tiene pizarrón y bancos para sentarlos a escribir, y entonces se le van de las manos".*

El ejemplo es elocuente, y tras varios meses de observaciones en las escuelas –y varios años ejerciendo la posición de alumno– no puede menos que afirmarse la veracidad de estas observaciones. Si el tiempo escolar es tributario de una lectura "kairósica" (ambiental, cultural) además de cronológica (formal, funcional), este es uno de los rasgos de la clase que la hacen extensa, no sólo por su duración sino por su intensidad. Pero quizás la observación más interesante reside en la relación que se establece entre oralidad y escritura por medio del uso del pizarrón. Tecnología escritural privilegiada por ser un espacio público que revela la intimidad del que escribe, hace visible la relación entre dos esferas que muchas veces la realidad tiende a escindir.

> *(…) Llegaron tarde del recreo, un poco acelerados por las corridas y los juegos, algunos chicos colorados y transpirados. La maestra dijo: "señores: nos sentamos y nos calmamos, que ya estamos en el aula". Y los "señores" se sentaron y se calmaron. Y el modo en que noto que lo hicieron es que ocuparon sus lugares, miraron en dirección al pizarrón y esperaron que la maestra diera inicio a la clase.*[10]

Al presentar el sistema pizarrón-cuaderno-libro expusimos un par de gráficos en equivalencia donde la posición del maestro en el triángulo didáctico se correspondía con la del pizarrón en el triángulo del sistema PCL. El área del pizarrón es el *territorio* del docente, y es por ello que

10. Nota personal de las observaciones en la escuela.

“pasar al pizarrón” puede constituir un privilegio (pues se enrocan roles, de modo análogo a lo que sucedería si el alumno vistiera el delantal de la maestra o tomara el té en su taza) o un castigo (pues se enfatiza también el carácter asimétrico de la relación).

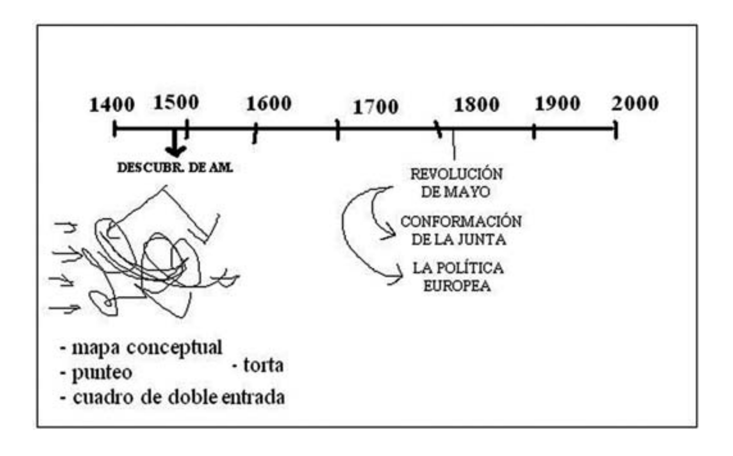
Pasar a “dar lección”, escribir la solución de un ejercicio y escribir furtivamente durante el recreo son las tres situaciones en las que recurrentemente los alumnos escriben en el pizarrón. Sin embargo, existe también una participación quizás tanto o más frecuente que las otras, sugerida en algunas expresiones de las maestras: “ya que lo sabés, ¿por qué no venís y lo explicás vos?”; “en este grado parece que hay muchos maestros… ¿querés pasar vos, Mateo? Y yo me voy a mi casa…”

Los usos del pizarrón

Así como al abordar el uso de los libros reconocimos algunas regularidades, con respecto al pizarrón es posible especificar algunas categorías para reconocer su función compleja y tripartita, propia de todo objeto escolar central: función-saber, función-identidad y función-disciplina. A la vez, y puesto que el sistema PCL está atravesado por la dualidad entre lo funcional y lo simbólico, entre lo que aquí llamamos la estructura-aula y el ambiente-aula, sus funciones asignadas dialogan y se articulan con sus connotaciones simbólicas y su fuerte valor de metáfora.

Situémonos en el sexto grado de una escuela pública. Graciela, la maestra, ha dibujado una línea de tiempo en el pizarrón y ha pedido a los alumnos que, en grupos, vayan completándola con algunos eventos históricos. Un alumno pregunta: “¿Y cómo hay que ponerlo, escribiendo?”. “No necesariamente”, responde Graciela, “pueden poner sobre la línea el hecho escrito, y después sacan una flechita y arman algo gráfico con las ideas principales. Por ejemplo, escriben *Conquista de América* en el año que corresponde, y sacan una línea para abajo y ahí, no sé, arman alguna figura, un gráfico de ideas, o dibujan una carabela… Ustedes ya saben hacer esto, porque lo estudiamos cien veces”. Mientras dice esto, Graciela ha dibujado, apenas esbozando las formas, el ejemplo del que hablaba. Los trazos que quedaron en el pizarrón apenas son comprensibles y es necesario haber escuchado su explicación para que tengan sentido. “Yo no

entiendo”, interviene otro niño. “¿Hay que hacer un gráfico en cada año?”. Graciela arquea las cejas en un gesto de fastidio, enseguida sonríe (todos se ríen) y pregunta al grupo. “A ver, recordemos. ¿Qué maneras existen de expresar ideas como gráficos?”. Los chicos van diciendo las que recuerdan: mapa conceptual, punteo, cuadro de doble entrada, “torta” (se refiere a un gráfico circular de porcentajes). Graciela los va escribiendo, y agrega: “Ahí tienen varias opciones. Entonces para cada idea que van a incluir en la línea de tiempo, se fijan cuál de estos recursos es más apropiado”. Enseguida pide a un alumno que pase al pizarrón y muestre cómo incluir la Revolución de Mayo en la línea de tiempo, destacando dos aspectos: la conformación de la Primera Junta y los acontecimientos de la política europea relacionados. El niño va al frente, y entre risas y bromas de los otros chicos, escribe 'Revolución de Mayo', y de esa frase saca dos líneas que conducen a las ideas que la maestra le había pedido que destacara: 'conformación de la junta' y 'la política europea'. El gráfico siguiente reproduce minuciosamente el pizarrón del relato.



El pizarrón de sexto grado conserva a esta altura las huellas de las formas hegemónicas de uso que, veremos, lo atraviesan, expresadas en la línea de tiempo dibujada por la maestra y puesta allí para que los alumnos la copien en sus cuadernos, los garabatos expresivos que acompañaron la explicación, la enumeración producto de las ideas que aportaban los alumnos sobre los tipos de gráficos y la intervención de un alumno en el pizarrón.

Cuatro modos de escribir en el pizarrón

Tras sucesivas observaciones de clases en las que se utilizó el pizarrón, y tras numerosísimos registros de aulas con pizarrones repletos de escrituras he llegado a reconocer algunas regularidades que pueden reunirse en cuatro grupos de usos del pizarrón. Llamémoslos: forma *modelo*, forma *expresiva*, forma *cooperativa* y forma *lección*.

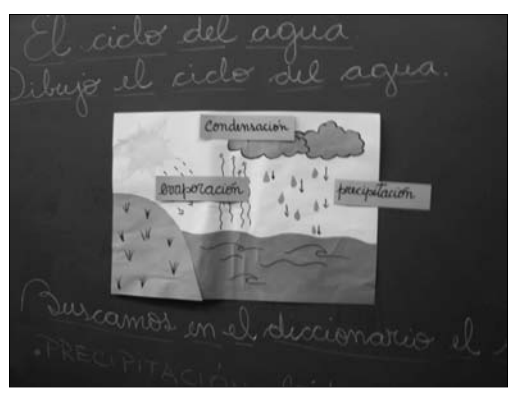
> El pizarrón como *forma modelo* representa la realización perfecta del sistema pizarrón-cuaderno-libro: el docente escribe en el pizarrón y el alumno copia en su cuaderno. Si hay consignas con desarrollo de tareas, el pizarrón dejará los espacios disponibles como si fuera un formulario; y si hay una lámina pegada en el pizarrón, casi siempre habrá un papel fotocopiado, idéntico o muy parecido, para que los alumnos peguen en su cuaderno. Las presentaciones en Powerpoint proyectadas sobre pantallas ubicadas al frente del aula, que constituyen el insumo informático más frecuente y difundido dentro de la enseñanza, apelan por lo general a esta forma, aunque la amplifican al incluir detalles, colores y reproducciones que un pizarrón sólo puede mostrar combinándose con láminas. Se trata además de la modalidad de uso del pizarrón más habitual en la escuela primaria, que es más frecuente cuanto más disminuye la edad de los alumnos.
>
> El segundo tipo es el pizarrón como *forma expresiva*. Los gestos del docente al explicar encuentran en el pizarrón un recurso de amplificación. Así como al hablar se mueven las manos, el frente del aula y la tiza facilitan la graficación de las ideas con formas que, en contexto, enfatizan los contenidos con un soporte visual. Es un modo informal de usar el pizarrón: los alumnos no copian lo que el docente dibuja o garabatea, es un registro gráfico que se analoga a la palabra hablada. El resultado es casi siempre un conjunto de figuras, detalles o datos dispersos que carecen de sentido si no se ha estado presente durante la explicación.
>
> El pizarrón asume una *forma cooperativa* cuando cumple la función de recopilar aportes de los alumnos. El docente va registrando, en el

orden que los alumnos las dicen, ideas sobre un determinado tema. En el ambiente empresarial se llama a este recurso *"brain storming"* o torbellino de ideas. Uno de los momentos de las clases en los que este uso del pizarrón suele aparecer es al comienzo, cuando se intenta averiguar cuánto y qué saben los alumnos acerca del tema a tratar. Tanto la forma expresiva como la forma cooperativa son efímeras: las marcas desaparecen pronto al ser borrado el pizarrón para dejar lugar a escrituras susceptibles de copia.

Por último, en el pizarrón como *forma lección* la maestra le pide a un alumno que pase al frente para resolver un ejercicio o realizar una tarea. El niño se posiciona en el lugar del docente y el docente observa desde el costado. Por un momento, el alumno es dueño de los "privilegios" (y los costos en términos de exposición) de ocupar el frente del aula.



◀ Pizarrón como forma modelo en segundo grado. Tema: Los estados del agua



◀ En el pizarrón como forma modelo suelen aparecer también réplicas de una práctica muy frecuente en los cuadernos: el pegado de imágenes (en general, fotocopias de libros)

El cuaderno de clase

En este apartado presentaremos algunas observaciones relativas al uso del cuaderno, alternando asimismo con algunos conceptos provenientes de otras investigaciones que se han dedicado a incursionar en este singular objeto. Comenzaremos presentando una situación clave, que fortuitamente pudo registrarse en una de las reuniones de padres observadas en sala de preescolar: el momento en que por primera vez se plantea el uso del cuaderno de clase.

Reunión de padres de mitad de año, sala de 5.

La maestra inicia la reunión anticipando su estructura: se expondrán algunos de los proyectos llevados adelante durante el año y se entregarán los informes individuales de cada niño. "Además, quiero discutir con ustedes un tema que es importante y que no quiero decidir yo sola, porque creo que si lo dialogamos y tomamos una decisión en común, sería lo más adecuado". Ante la curiosidad de algunos padres, expone el asunto. Se trata del uso –o no uso– de un cuaderno ABC a partir de ese mes en la sala, para ir habituando a los chicos a la escritura en renglones. El cuaderno ABC posee un diseño de renglonado gradual que comienza dividiendo la hoja en dos con un solo renglón, y gradualmente va adicionando líneas hasta llegar a las hojas rayadas convencionales al final del mismo.

"Los padres suelen estar impacientes y ansiosos con el tema del cuaderno, y por eso por lo general usamos un cuaderno en esta época, cuando ya quedan algunos meses en el jardín y ya vemos que se viene el primer grado y todos quieren que los chicos estén preparados (…), pero la verdad es que quisiera saber su opinión sobre esto (…). Hay muchas situaciones de cada día en las que los chicos escriben, y no es sólo en un cuaderno que se puede escribir. Escriben en la arena, juegan en el pizarrón a hacer las letras que conocen, juegan a hacer una lista de compras cuando jugamos al supermercado y también hacemos juegos como estos, les cuento".

A partir de aquí la maestra desarrolla y explica algunos juegos que involucran la escritura y los dibujos. Describe detalladamente tres juegos: **Escribir con palabras y dibujos, Cambiar la letra y Completar la mitad faltante**. En el primero, la maestra escribe en el pizarrón una frase que combina palabras y dibujos. A partir de esta forma mixta de escritura, los chicos realizan prácticas de lectura y van pasando al pizarrón para agregar letras, palabras o dibujos, cada uno según sus posibilidades. “De esta manera”, explica la maestra, “todos juegan, y todos sienten que están escribiendo, que es la manera más importante de aprender a escribir, sentirse escritor”.



En el juego de **Cambiar la letra** la maestra escribe en el pizarrón una palabra y la lee en voz alta, por ejemplo: CASA. El juego consiste en ir tomando las sugerencias de los chicos para cambiar la palabra cambiándole una sola letra. En el ejemplo, la secuencia posible que la maestra muestra es: CASA, CARA, CAPA, TAPA… En la propuesta de **Completar la mitad faltante** la maestra les ha repartido a los chicos hojas donde aparece un dibujo cortado verticalmente. El lado derecho de la hoja está en blanco, y a la izquierda se ve medio dibujo de una figura humana. Reconstruyendo la simetría, los chicos han dibujado el otro ojo, la otra parte de la cara y el torso, etc.

“El cuaderno”, sigue explicando, “permite que los chicos escriban en los renglones, pero nada más, no hay cosas sobre la escritura y la lectura que no puedan aprenderse por medio de estos juegos. Y por otro lado, lo que tiene el cuaderno es que ya los pone como en la actitud más seria de hacer las tareas”. Se entabla entonces una conversación con algunos de los padres presentes.

Madre:
–A Iara le encanta jugar a que hace tareas, a veces me pide que le escriba tareas en un cuaderno.

Madre:
–Joaquín no para de escribir en todos lados, pero lo que más le gusta es escribir en mis cuadernos.

Maestra:
–Bueno, en fin, por eso lo someto a discusión… ¿Qué les parece si votamos? ¿Usamos el cuaderno o no?

Varios:
–Sí, sí…

Maestra:
–Yo no sé qué piensan los otros, los que todavía no hablaron. ¿No tienen una opinión? Están tímidos, como los chicos…

Padre: (a la maestra)
–Como vos decís, los chicos también puede aprender jugando, ya van a tener tiempo en la primaria para hacer sus tareas y todo eso, ya van a aburrirse de usar cuadernos, si todavía pueden divertirse y aprender jugando unos meses más…

La maestra se apoya en la intervención de este último y retoma la palabra. Sigue una defensa encendida del juego como medio de enseñanza en oposición a las “tareas” del cuaderno, que juzga más propias de la escuela primaria. “Cuando estén en primer grado se les va a acabar esto que hacemos acá todos los días de levantarse e ir corriendo a ver cómo se escribe una palabra en un librito, o de hacer las letras con el cuerpo, de jugar, imaginar, inventar con las palabras”.

Finalmente, se sigue con otros temas, y ya finalizando la reunión, la maestra retoma la cuestión, preguntando “¿Entonces, en qué quedamos

con lo del cuaderno?". Unos pocos contestan que no [en tono de recuperación de lo hablado antes, más que de una nueva opinión]. La maestra entiende y comunica que entonces *no se usará* cuaderno.

Como puede observarse en el registro de esta situación, más allá de la postura de la maestra, claramente contraria al uso del cuaderno, se adjudican al mismo algunas propiedades didácticas específicas, pero esencialmente se lo define como el símbolo de una identidad pedagógica y de un tipo de participación del alumno en la clase. Los ejemplos de la maestra, por su parte, al ofrecerse para justificar la existencia de otras vías alternativas para gestionar saberes equivalentes, apelan al uso cooperativo del pizarrón y recurren a la idea del *juego* como forma de enseñanza. Aunque avanzaré en el análisis y tomaré posición al respecto, digamos por ahora que más allá de las discusiones técnicas que puedan seguirse de allí, el poder del cuaderno como ordenador identitario del lugar de alumno en la escuela primaria es claro y contundente, y esto se hace visible, en contraste, al pensar al mismo sujeto desde lugares diferentes, como el que le reserva el jardín de infantes.

Presentada esta idea general, vale la pena retomar algunas ideas de un trabajo desarrollado por Gvirtz (1999) sobre los cuadernos de clase. Dos son, según este estudio, las cualidades del cuaderno de clase que lo hacen especialmente interesante para la investigación de lo escolar. En primer lugar, que, a diferencia de otros espacios de escrituración de la escuela, conserva lo registrado. Por añadidura, constituye un espacio de interacción permanente entre docentes y alumnos, donde la tarea escolar los reúne en consignas, correcciones, ejercicios, etc. (Gvirtz, 1999:12).

Se destaca su cualidad de poder registrar la tarea y su sucesión cronológica a diferencia, por ejemplo, de una carpeta de anillos o un archivo digital, en los que se puede quitar o añadir texto u hojas sin que queden huellas de la profanación a la integridad del objeto en su totalidad. Esta "historia" que el cuaderno registra es la historia de la actividad escolar, habla de la productividad del alumno y del trabajo en clase en general. Esto se logra articulando tres grandes ejes: *tiempo, actividad* y *contenido disciplinar* (Gvirtz, ob.cit.:46).

Podríamos decir que en cuanto el cuaderno se fecha cada día y permite reconocer la sucesión, instaura un control del tiempo en su acepción de *chrónos*, su faz medible, cuantificable, asociada a la productividad. Como dispositivo de enseñanza, el cuaderno es minucioso en la enseñanza planificada,

pero insensible a la oportunidad del tiempo como *kairós*. El tipo de interacción que permite y alienta es la relación hiperguionizada de la secuencia consigna-resolución-corrección.

La investigación de Gvirtz reconoce en el cuaderno un espacio de escrituración que porta huellas de prácticas discursivas discernibles en distintos tipos de enunciados: tareas a ser realizadas (consignas), resoluciones de dichas tareas, y correcciones (ob.cit.:88). A su vez, cada tipo de enunciado varía según sus condiciones de enunciación y diferentes variables, pudiendo entonces reconocerse, por ejemplo, consignas tácitas, estandarizadas o por extensión. Gvirtz realiza entonces un prolijo relevamiento y análisis de los términos nodales que expresan las consignas: copiar, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, separar, descomponer, componer (composición), relacionar, definir, analizar, resumir, redactar, operar, resolver. Por un procedimiento similar, elabora asimismo la escala de valoración referencial que subyace a los términos utilizados en la corrección, que van desde el "muy mal" hasta el "sobresaliente".

En el relevamiento histórico acerca del surgimiento y uso del cuaderno de clase, Gvirtz señala su surgimiento en los años posteriores a la primera guerra mundial de la mano de las reformas escolanovistas, y destaca algunos datos interesantes, como la ausencia absoluta de normativa que explícitamente establezca su uso. A diferencia de los libros, cuya regulación fue históricamente un tema crucial en la definición de las políticas educativas, los debates en torno al cuaderno parecen haber tenido lugar en un nivel mucho más situado, didáctico y corporativo.

En su contexto histórico, una serie de cualidades que acompañaron la adopción del cuaderno de clase, de las que nos interesa destacar dos, analizadas por Gvirtz. Por un lado, su función reguladora de la tarea escolar, al convertirla en una instancia más evaluable, más visible para las familias de los alumnos, más ritmada por la sucesión de tareas y más funcional a la supervisión escolar. Por otro, su relación compleja y ambigua con las ideologías pedagógicas del momento. En ese sentido, se destaca la hipótesis de una conversión forzada del "cuaderno único" que concibiera la Escuela Nueva como un modo de desafiar la lógica disciplinar y dinamizar la relación que las viejas "lecciones" establecían entre el niño y el saber, en el "cuaderno de clase", que finalmente "conserva la estructura disciplinar (…) con lo cual son desechados el tratamiento de asuntos o

temas interdisciplinares, tal como proponían los escolanovistas. Las actividades, por su parte, mantienen la estructura a las que las condiciona el programa y el horario mosaico". Con respecto al cuaderno de clase, entonces, si bien históricamente "su existencia indica también un cambio [en el sentido de reforma], el mismo no obedece a las prescripciones teóricas de los defensores del cuaderno único" (ob.cit.:83).

Sucintamente, los argumentos pedagógicos en que se sostuvo el uso del cuaderno han sido, según Gvirtz,

- su capacidad de presentar y objetivar la obra del niño en el aula,
- de permitir un control sobre la actividad realizada por el docente,
- de facilitar el trabajo de los inspectores,
- su carácter documental respecto de los contenidos efectivamente impartidos,
- su función socializadora en los ritmos de trabajo del niño, y en ese sentido, su fomento de las responsabilidades, la prolijidad, etc.

Visto desde el punto de vista del sistema pizarrón-cuaderno-libro, el cuaderno contribuye al conjunto de reglas destinadas a definir todo aquello que el alumno puede y debe ser capaz de hacer, decir, sentir y saber en el aula. Pero las gestualidades asociadas al uso del cuaderno, conocidas por cualquiera que haya atravesado la escuela primaria y en cuyos aspectos nos hemos adentrado en un capítulo anterior, sólo tienen sentido en relación con otros objetos escolares, esencialmente el pizarrón y el libro.

Si el cuaderno es un lugar donde se *escribe* (se imita y se replica), el pizarrón lo es donde se *muestra* y se ofrece el ejemplo. Si el cuaderno es la instancia donde se esboza un saber correcto (o a ser convertido en tal mediante la "corrección" de la maestra), el libro es la referencia más o menos universal de ese valor. La historia que se escribe en el cuaderno es la que dictan la voz y la tiza del docente. Como señala Gvirtz, la escritura en el cuaderno "obedece a un puño infantil [pero] el estilo de redacción es claramente correspondiente al de un adulto" (Gvirtz, 1999:12). Por eso, a los efectos de una teoría de los objetos escolares, es imprescindible leer su significado a la luz del sistema en que se conforma.

Aun los niños más audaces y creativos, que en otros espacios escriben cuentos, poemas y glosas, o que publican entradas en sus blogs, dejan

también en sus cuadernos huellas de una escritura por completo sujeta al rictus escolarizado de escribir desde la voz de otro. La elaboración del cuaderno se atraviesa de preocupaciones formales, que eclipsan y muchas veces superan a las puramente cognitivas. Las inscripciones del cuaderno tienden a parecerse a actas elaboradas colectivamente que buscan dejar un registro para la posteridad. Incluso en la redacción prevalece este tono, no sólo por la forma burocratizada de escribir la fecha, sino en los propios títulos: "hoy regamos las plantas del patio", "hoy hicimos multiplicaciones", etc.

En un trabajo de Salinas parece plasmarse este debate, cuando afirma que "si el cuaderno de clase (…) trata de representar el esfuerzo del alumno, aquello que ha aprendido y (…) lo que es capaz de hacer desde lo que ha aprendido, debiera de reflejar no sólo cómo hace ejercicios dirigidos sino también cómo piensa, cuestiona, analiza, resume, crea, (…) colabora y trabaja con otros" (Salinas, 2002:101). El modelo ideal de cuaderno de clase que esboza Salinas "no debiera constituirse exclusivamente ni en un cuaderno de ejercicios y problemas, ni en el registro de los deberes para la casa, (…) [ni] debería adquirir para el alumno el significado de *libro de actas* donde se incluyen exclusivamente el conjunto de trabajos y actividades que el profesor va mandando (…) para constatar, además de la calidad de los trabajos y ejercicios, que todo lo que se manda se hace, que se está al día (…)" (ob.cit.:102).

Vázquez (1999) relaciona la escritura con ciertos ritos y usos escolares para reconocer que ésta "satisface necesidades de funcionamiento propias de la escuela. Es posible percibirlo claramente en aquellos escritos cuya función es registrar en el cuaderno de clase las actividades del aula y los que implican una función de evaluación y de control del aprendizaje y la conducta de los alumnos" (ob.cit.:96). Escribir es, en nuestros propios términos, un ápice funcional al sostenimiento del ambiente-aula, además de una herramienta cognitiva. La cuestión reviste especial interés en tanto reconoce las situaciones de escritura como una tríada en la que habitualmente aparecen:

- El autor y/o escritor material: la mayoría de las veces el maestro;
- El escriba (copista o emisario): el alumno;
- El lector: el maestro mismo o los padres. Como lectores ocupan una posición de correctores y/o evaluadores, no son destinatarios de un significado que quiere ser comunicado a través de la escritura.

Este círculo cerrado sobre sí mismo desvirtúa la función comunicativa de la escritura, y "llega a un extremo cuando el alumno copia del pizarrón en su cuaderno: allí, en posición de escriba-emisario, copia para que otros (y no él) se comuniquen" (ob.cit.:102).

El cuaderno funcionando: más allá de la productividad

El hecho de que el notable estudio de Gvirtz sobre los cuadernos se basara en el análisis de objetos a lo largo de la historia le permite ver la cuestión de la productividad como aspecto estructural, pero no da demasiadas pistas sobre cómo funciona en el aula, cómo se involucran los sujetos en la relación vivencial con el objeto o cómo interactúan sujetos y cuadernos en el marco de la cultura. En ese sentido, cabe aquí construir un aporte que complemente los resultados de esa investigación asumiendo ese otro punto de vista, que la mirada etnográfica claramente favorece. Si en tiempos del escolanovismo la cuestión del cuaderno se discutía más dentro de la cuestión didáctica que de la cuestión política o curricular, pero derivaba finalmente en la configuración de un equilibrio de poderes dentro de esta última dimensión (visible p.e. en el hecho de que facilita el control y la supervisión), nuestras propias observaciones sugieren que el sentido de la productividad que reconoce la investigación previa en los cuadernos es visible en la trama cotidiana del aula, pero se tiende a trasladar hacia las exigencias de parte de las familias de los alumnos. La cuestión puramente didáctica, en cambio, la del uso del cuaderno en el día a día, se amplía a diversas posturas, algunas de las cuales constituyen expresiones más "locales" de la productividad, y otras orientadas a funciones diferentes del cuaderno.

Estar al día

Estructuralmente, el cuaderno es una herramienta para organizar las tareas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje. Ambientalmente se ha mostrado como un instrumento que sostiene el imperativo de "estar al día", sanción estable reconocida como resultado del trabajo (leer, escribir) y la atención (mirar, escuchar). En ese sentido nos referíamos a concebir más

localmente la productividad, ya que “estar al día” lógicamente articula la tarea y el tiempo, pero también posiciona al alumno en la obligación de rendir cuentas, de justificar sus faltas de atención o sus desvíos del trabajo. Si las inspecciones formales de directivos o supervisores expresan la productividad en los términos eficientistas de la institución o el sistema, el estar al día la sostiene desde los mandatos del aula.

El niño que “se atrasa” atenta, antes y más que contra la productividad de la escuela, contra los lugares instituidos desde lo gestual: estar al día implica no abandonar la *atención*, no detener la *escritura*, *preguntar* y *participar* para saber lo que hay que hacer y para mantenerse en contacto. Tener el cuaderno escrito con todas las tareas que se han mandado hasta la fecha del día actual certifica de algún modo el ajuste a estos gestos y el consiguiente cumplimiento de las reglas básicas del lugar de alumno.

Trabajar solos

El cuaderno cumple una función muy específica en la situación de clase: marca la cisura entre la etapa de la clase regida por lo que enseguida definiremos como el *procedimiento de alocución-mostración*, donde la maestra es protagonista central y acapara en su acción la mirada y la escucha, y la *etapa de trabajo individual* de los alumnos. Si bien los alumnos abren el cuaderno al llegar al aula y en forma casi automática escriben la fecha a continuación de la última actividad del día anterior, el trabajo genuino sobre el cuaderno tiene lugar *después* de las explicaciones de la docente, e inaugura un segmento de la clase donde la autonomía se presenta como un valor central. Esta división marca un cambio de clima en la clase y renueva la norma gestual: de la escucha y la mirada atencional, a la escritura, al trabajo.

Respaldar la intervención o la pregunta

En la clase, la intervención de los alumnos durante la explicación de la maestra está mediada por un gesto de fuerte raigambre escolar: levantar la mano. Para que la intervención se sostenga, sin embargo, es preciso que sea respaldada por una respuesta elaborada o por ser elaborada en el cuaderno, a la consigna que se ha ofrecido. Según pude observar en las

aulas, los alumnos levantan la mano principalmente para saber si lo que están por hacer en el cuaderno (o lo que ya están haciendo, o lo que acaban de hacer) está “bien”. Y en ese sentido, un momento en el que las preguntas y comentarios de los alumnos se intensifican es aquél en que la alocución-mostración de la maestra deja lugar al trabajo autónomo en los cuadernos. Durante este período, además de las preguntas “públicas” que los alumnos formulan previo gesto de levantar la mano, es habitual que se forme delante del escritorio de la maestra –muy especialmente en los grados inferiores– una fila de niños con sus cuadernos que se acercan a mostrar la tarea realizada para obtener un visto, una confirmación. Así, las formas gestuales para preguntar y participar encuentran en el cuaderno una referencia necesaria, un apoyo, un respaldo.

Escribir

Finalmente, el cuaderno es, por excelencia, el espacio de la escritura. Prácticamente no se han observado prácticas de escritura dentro de la situación de clase que no se desarrollaran por completo sobre el soporte del cuaderno o la carpeta. Si ser alumno es, como veremos enseguida, una posición que se ejerce por medio del ejercicio de una serie de gestos entre los que se cuenta el escribir, el cuaderno estaría formando parte del sistema de objetos sobre el que se apoya la identidad del alumno y cuyo uso lo mantiene dentro de las gestualidades aceptadas y exigidas de la clase.

Procedimientos de la situación de clase: la función-saber de los objetos

La situación de clase demanda, como se ha dicho, el ejercicio de una serie de gestos que resumimos en decir, mostrar (explicar), mirar, escuchar (atender), leer y escribir, además de preguntar y participar como formas gestuales adicionales, estrechamente vinculadas al trabajo en el cuaderno. Este conjunto de gestos es lo que permanece, lo que queda una vez despejada y reducida a lo esencial la multitud de pequeños gestos del aula. Y el equipamiento material de la situación de clase puede leerse como un esquema de apoyo a esta gestualidad. Así, algunos objetos escolares

“oficiales” sirven de apoyo a la prosecución normal de la clase, mientras que otros “ilícitos” (universalmente prohibidos) o “extemporáneos” (que no están previstos en la actual situación de clase, como pueden ser una lupa durante la clase de lengua o un diccionario en la clase de ciencias) atentan contra la misma y forma parte de la función docente excluirlos, como un procedimiento usual de la situación de clase.

Se reconocen entonces, claramente *dos tipos de objetos de la situación de clase:*

- Los objetos *gestuados*, es decir aquellos que durante la misma sirven para posibilitar o reforzar los gestos de la explicación, la atención y el trabajo.
- Los objetos *ilícitos* o *extemporáneos*, cuya supresión forma parte de los procedimientos usuales de la situación de clase.

Los *procedimientos de la situación de clase*, entonces, se centran en cinco etapas:

1. *Foco.* Es el establecimiento de las *condiciones gestuales de la clase*, que consiste en enfocar el objeto de la mirada y eliminar factores de distracción, en la preparación y disposición de objetos de la clase y la confiscación o pedido de clausura de objetos distractores, que ya hemos definido como ilícitos o extemporáneos.
2. *La comprobación de las condiciones gestuales de la clase.* Es la instancia en que el docente comprueba y/o solicita que los alumnos asuman la gestualidad de la clase.
3. *La alocución-mostración.* La maestra habla y muestra objetos. Convencionalmente, el pizarrón o una lámina, pero también otros, y a la vez esta acción es alternada con diálogos, generalmente bajo la estructura: pregunta contextualizadora - dirección del tema a partir de algunas de las respuestas - exposición.
4. El simultáneo *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase* con una escala gradual de intervenciones:
   – Llamado de atención verbal o advertencia.
   – Confiscación de objeto extemporáneo.

– Cambio de ubicación del niño en el aula.
– Advertencia de "pedido de cuaderno" (de comunicaciones).
– Expulsión del aula (a la puerta o a la dirección) y/o pedido de cuaderno con la finalidad de escribir en él una "mala nota".

5. Finalmente, el docente ofrece una consigna y se habilita la etapa de trabajo de los alumnos, generalmente en los cuadernos. La maestra pasa a estar "a disposición" y los gestos de mirada y escucha de los alumnos son reemplazados por los de lectura y/o escritura.

En la siguiente escena pueden reconocerse los primeros cuatro procedimientos y, sobre el final, la anticipación espontánea de los alumnos del quinto.[11]

Observación en segundo grado: los estados del agua

Foco

Comprobación

Ya de regreso del recreo, los niños se ubican en sus lugares y M. trae varios objetos: una cubetera, una jarra eléctrica, tazas. Los deja en el escritorio, apartados. Le pide a un niño que le entregue un juguete que tiene en las manos. "Dame eso. Después te lo doy", y otro que está a su lado y tiene un paquete de galletitas lo entrega también, sin que se lo pidan. "Guardá ese diccionario que ahora no lo vamos a usar", le dice a otro niño. "Yamil, mirá para adelante". "Joaquín, basta".

Alocución – mostración

"A ver, ¿se acuerdan que el viernes estuvimos hablando sobre el agua? Y estábamos viendo en qué lugares puede uno encontrarse con agua (Ehh, eso ya lo dijimos…) Bueno, pero es para repasar, para acordarnos. ¿Dónde hay agua? (En la montaña) Muy bien, ¿dónde más? (Pero en la montaña está congelada) Claro, está en estado sólido, so-li-do. Como cuando ponemos algo en el freezer.

11. Este fragmento del registro, recortado y simplificado a los efectos expositivos, retoma pasajes significativos que representan las categorías que se están presentando.

(Seño, una pregunta. ¿Por qué si ponemos un churrasco en el freezer, el churrasco no se hace congelado como un cubito?) No, sí que se congela, lo que pasa es que queda duro y frío, pero no es transparente como un cubito, porque no es todo de agua, es un churrasco".

(…)

Intervenciones de sostenimiento

Varios chicos han sacado sus cartucheras, que se abren como un "librito" y las ponen apoyadas como atriles sobre el banco. Algunos juegan con los lápices y otros se "esconden" detrás de las cartucheras. A Joaquín se le ha llamado la atención varias veces, y como juega él también con su cartuchera, M. le dice "Joaquín, te vas afuera". Sale, se queda del lado de afuera del aula.

Alocución – mostración

A continuación, la maestra muestra el plato con cubitos de hielo. Pasa por los bancos para mostrárselos de cerca a todos. Franco no presta atención y habla. "A ver, Franco, ¿querés seguir dando la clase vos?". A medida que muestra los hielos, expone acerca del estado sólido del agua. El objeto es ejemplo, acompaña la explicación, lo muestra mientras explica el fenómeno del que el hielo es resultado del congelamiento del agua. A continuación, da el mismo uso a las tazas con agua -para explicar y mostrar el estado líquido- y a la pava eléctrica humeante para explicar el estado gaseoso. Mientras explica y pasa por los bancos, muestra los objetos, uno a uno, de cerca. Siempre los tiene ella en la mano.

Anticipo del paso a etapa de trabajo de los alumnos

M. hace ingresar al chico que estaba afuera. Sigue una explicación acerca de los distintos momentos en la vida cotidiana en los que podemos encontrar agua en estado gaseoso: el aliento en los días fríos, la niebla, la ducha caliente. A modo de síntesis, dibuja en el pizarrón agua en los tres estados "(¿hay que copiar?). No, no, todavía no hay que copiar nada, hay que mirar el pizarrón".

El procedimiento de alocución-mostración y el sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase tienen lugar en forma simultánea, pero demandan actitudes y gestos diferentes. Hay en las palabras de M., de hecho, una alternancia permanente entre dos tonos de voz: un tono "didáctico", de sonoridad dulce, calmo, paciente y explicativo, y un tono de orden, severo, más estridente, acompañado de gestos de enojo. Al escribir el registro de las palabras de "orden" de las maestras, sucede casi siempre que resulta chocante el tono agresivo que utilizan. Sin embargo, curiosamente no suena tan hostil en el contexto vivo de la clase como en el registro escrito. Dato curioso, que se tiende a repetir en todas las observaciones de clase. Como muchos otros docentes, M. utiliza estos dos tonos en forma alternativa para desarrollar el procedimiento de alocución-mostración y para el sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase. A cada procedimiento corresponde un tono de voz. Se suceden uno y otro por momentos varias veces dentro de una oración. El tono *de orden*, además, funciona casi siempre a modo de aposiciones insertadas dentro del tono *didáctico*.

> M.: *Los dibujos que hice muestran todos agua, es agua de distintas maneras, en distintos… ¿en distintos…? …estados, en distintos estados. Siempre el agua está en uno de estos estados [¡Franco…!], no puede estar congelada y al mismo tiempo en forma de vapor, no? [No te lo digo más, Franco, ¿eh? No-te-lo-di-go-más…]. Si ustedes quieren dibujarlos…*[12]

Si se hiciera el ejercicio de grabar la escena de clase íntegra y editar por separado los segmentos de alocución-mostración enunciados en tono didáctico y los segmentos de sostenimiento de las condiciones de la clase enunciados en tono severo, resultaría verdaderamente impactante el contraste entre dos posiciones subjetivas, dos estados de ánimo, de la misma persona: sería difícil creer que los registrtos son del mismo momento.

Hablar y mostrar van en general juntos, y la utilización de objetos disponibles (útiles de los alumnos o de la maestra, detalles de la arquitectura o

12. Se muestra entre corchetes [] el segmento del texto de M que se corresponde con el tono *de orden*, y fuera de los corchetes el que se corresponde con el tono *didáctico*.

el decorado, etc.) están permanentemente sujetos a incluirse como objetos gestuados, solidarios con el procedimiento de alocución-mostración. El registro que se reproduce a continuación puede definirse como un diálogo participativo. La gestualidad predominante, sin embargo, es invariable: la maestra explica y muestra.

Observación en segundo grado: las figuras
Diálogo en situación de clase

M.: A ver… estamos diciendo que las figuras son bien chatitas, bien plaaanas. ¿Y qué tenían las figuras? ¿De qué estaban compuestas? (¡De vértices y lados!) Muy bien, ¿y cuáles son los vértices? (las puntitas) ¿y cuáles son los lados? (los largos). Muy bien, a ver Tomi, pasá y mostrá cuál es lado del cuadrado en el pizarrón. [El niño pasa contento, sonríe; pero no sabe hacerlo, espera frente al pizarrón. La maestra lo ayuda mostrándole el lado.] Bien, bien, a ver.

Ahora… Esto [toma una cartuchera] no es una figura. Es un… ¿un…? ¡Cuerpo! Todo lo que tenga volumen es un cueeeerpo. Puede tener forma de rectángulo, o forma de círculo, o quizás tiene una forma diferente, pero si tiene volumen, todo lo que tenga volumen, todo lo que sea en 3D [risas], son cuerpos. Cueeeerpos.

La goma, la lapicera. (El sacapunta.) Muy bien, el sacapunta. (¡La goma!) Sí, sí. A ver. Y hay una cosa que se repite, por ejemplo: este cuerpo se llama cubo. Y atiendan, eh, que este es un tema nuevo. A ver, hago silencio y me callo, y escucho a la señorita. Hago silencio como ya saben para poder escuchar. Y, a ver. Las figuras tienen lados y vértices, ¿no? Bueno, los cuerpos tienen caaaras. Esta es una cara, esta de acá es otra cara, esta es otra cara. (Es un cuadrado.) Y la cara es como una figura, sí.

¿Qué otro cuerpo acá puede tener caras? (¡El celular!) Muy bien, ¿qué más?…

Este diálogo será seguido, claro, de una tarea en el cuaderno. En el esquema observado de situación de clase, escribir en el cuaderno aparece predominantemente como una segunda etapa de la situación de clase, en la que los alumnos trabajan resolviendo una consigna o copiando del pizarrón, con la excepción de las ocasiones en que se retoma y continúa una tarea escrita que había sido iniciada antes. Hay, sin embargo, usos específicos del cuaderno como apoyo a los otros procedimientos de la clase. Al iniciarse una jornada, en los grados de niños más pequeños es usual que la primer acción del día sea escribir la fecha en el borde superior del pizarrón (la maestra) y en el cuaderno (los alumnos), a la que a veces se añade el estado del tiempo. A la vez, al desarrollar el esquema "pregunta contextualizadora - dirección del tema a partir de algunas de las respuestas - exposición" la maestra con frecuencia se vale de las anotaciones previas de los alumnos en el cuaderno para dar continuidad a lo trabajado anteriormente.

Usar el pizarrón

En un apartado anterior presentamos un esquema de los usos habituales del pizarrón en las aulas de la escuela donde aparecieron cuatro formas estables, a las que denominamos forma *modelo*, forma *expresiva*, forma *cooperativa* y forma *lección*. Cada uso es propio de un procedimiento diferente de la situación de clase. El pizarrón como *forma modelo*, donde la maestra escribe una consigna y el desarrollo de un ejercicio para que sea replicado en forma más o menos idéntica por los alumnos en sus cuadernos, se corresponde con el procedimiento final de etapa de trabajo de los alumnos. Pocas veces una clase sobre un tema nuevo (es decir, que no se continúa de un encuentro anterior) comienza con esta forma de uso. El pizarrón como *forma expresiva*, donde la maestra expresa ideas y las "grafica" por medio de líneas, formas, figuras, detalles o datos dispersos que se le van ocurriendo sobre la marcha a modo de apunte visual, se corresponde con el procedimiento de *alocución-mostración*, más específicamente para la pregunta contextualizadora con que en general se inicia y la dirección del tema a partir de algunas de las respuestas de los alumnos. Ya Litwin (2008) mencionaba la función del pizarrón bajo ciertos usos de "instalar un tema" para abrir una clase. Y en efecto, en este

segmento frecuente de la situación de clase, amén de que se haya escrito previamente un título –a veces, incluso, antes de decir palabra alguna– el uso del pizarrón es más libre e idiosincrásico. Idéntico procedimiento de la situación de clase es el que se asocia al uso del pizarrón como *forma cooperativa*, naturalmente. Finalmente, el uso del pizarrón como *forma lección*, donde la maestra cede a un alumno su lugar al frente del aula para que realice una tarea, aparece predominantemente en dos instancias de la situación de clase: la del ejemplo previo a pasar a la tarea en los cuadernos, usualmente cedido a un alumno del que se espera un buen desempeño, o bien, por el contrario, como recurso de *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase*, donde "pasar al pizarrón" es una medida equivalente a un llamado de atención, un cambio de ubicación o una advertencia. Es un modo de traer de regreso a la gestualidad de la clase a un alumno al que, a diferencia del caso anterior, se reconoce como "difícil". En unos pocos casos se observó un uso puramente disciplinario del pizarrón, como el de escribir en un borde, a modo de registro punitivo, los nombres de los niños cuyo mal comportamiento los haría merecedores de quedarse sin recreo. Un maestro, según el relato de los chicos en el recreo, iba escribiendo, letra por letra, el nombre de los niños si cometían una falta. Al completarse el nombre, se quedaban sin el premio del recreo.

La carpeta de sociales

En los grados de niños mayores el uso del cuaderno se reemplaza por el de la carpeta. La diferencia, en los argumentos de las maestras, es práctica: la carpeta permite una mejor organización de las asignaturas y el tipo de tareas que demanda, en este caso, sexto grado. Pero también es una diferencia simbólica. Pasar del cuaderno a la carpeta equivale a pasar del lápiz negro a la lapicera de pluma, y remite a los ritos de pasaje propios de la progresiva adquisición de status en una cultura. Traspaso ritual que de alguna manera simboliza el transcurso imperceptible de ese tiempo extenso que hemos reconocido en el término griego *Aión* y que si no ancla en objetos que lo delaten, pasa desapercibido. Como los pantalones largos en otros tiempos, la carpeta parece representar un modo de trabajo más responsable, más académico, propio de los niños mayores.

El uso de la carpeta es análogo al del cuaderno en lo que a la prosecución de la situación de clase, sus objetos y sus procedimientos concierne, aunque con algunos matices de diferencia que vale la pena describir. Especialmente, aparece con frecuencia un procedimiento poco común en los grados inferiores: el trabajo en pequeños grupos, que con frecuencia culmina en la elaboración de un texto, cuadro o esquema escrito colectivo que se "entrega" a la maestra. Este procedimiento problematiza la lógica de la copia del pizarrón, y habilita una forma de registro escrito diferente, pues los objetos interlocutores ya no son el pizarrón como modelo y el cuaderno como réplica, sino el libro como modelo, y la carpeta en alguno de los tres lugares que se han mostrado proclives a reunir este tipo de prácticas, a saber:

- La copia textual del libro.
- La copia de fragmentos pertinentes a partir de ciertos criterios.
- La elaboración de gráficos, esquemas, cuadros o ilustraciones que representan el contenido del texto del libro.

Las producciones escritas que surgen de este tipo de tarea suelen ser textos copiados en forma más o menos literal de las fuentes, aunque con algunas variantes dignas de reconocerse que se dirigen hacia el segundo y tercer punto de los listados en el párrafo anterior.

Observación de sexto grado

Se ha dado la consigna de investigar en revistas y fragmentos a partir de los hechos posteriores a la revolución de mayo y construir un texto que tenga la forma de un *relato histórico*. Tras un período de tiempo de trabajo de los grupos, se hace la puesta en común, y cada grupo expone sus escritos. Se turnan para leer, y cada integrante del grupo lee en voz alta la parte que escribió. Incluso en la hoja se reconocen diferentes escrituras: es claro que se distribuyeron la tarea.

En 1820 la disolución del directorio y del congreso dejó a las provincias unidas sin gobierno central. En consecuencia cada provincia pasó a ser entidad soberana y comenzó a organizarse políticamente designando sus autoridades. Las principales autoridades fueron las juntas o salas de representantes, que tenían el poder de legislar, y también el de dictar constituciones. Los representantes eran miembros de los grupos sociales y económicos más poderosos. De acuerdo con el principio de división de poderes, las legislaturas crearon un poder Ejecutivo en la figura de un gobernador, cuyas acciones debían estar controladas por un poder legislativo y un poder judicial. Sin embargo los gobernadores

▲

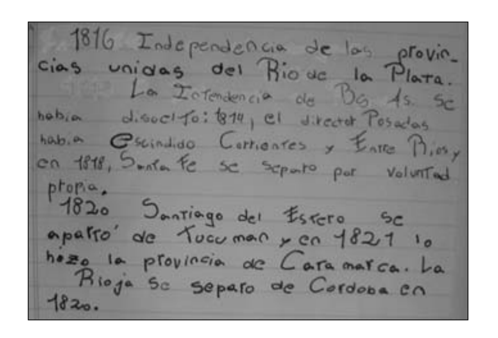
Sexto grado.
Producción de trabajo en grupos.
Ejemplo 1: copia.

El comentario de la maestra para este grupo se centra en la estructura del texto: “Para todos, chicos: ¿esto tiene la estructura de un relato histórico? (silencio) ¿Usa vocabulario específico? ¿Respeta la secuencia temporal? (Sí…) Entonces está perfecto, claro, lo respeta todo, es un relato histórico. Está muy bien. Pero, ¿lo hicieron entre todos? ¿Cómo distribuyeron las tareas? ¿Vos qué hiciste?”.

En la producción de estos alumnos, como en la mayor parte de las producciones escritas (con la excepción de los casos en que se les ofrecen consignas del orden de “inventar un cuento”, “imaginar una historia”, etc.), la escritura carece casi completamente de una estructura autónoma, propia, y se limita a la selección de fragmentos para copiar en la hoja de la carpeta. Como afirman Vázquez y Matteoda (1999) se trata de la escritura de un alumno en posición de escriba, copista o emisario. No son “sus” palabras. Sin embargo, la maestra los alienta porque usan vocabulario

específico. Posiblemente cree que esas palabras sólo serán de ellos si las utilizan, aunque sea como emisarios.[13]

Otro grupo elabora un texto visiblemente más acotado, donde hubo una mayor selección, con el eje común de las diferentes provincias.


1816 Independencia de las provin-
cias unidas del Rio de la Plata.
La Intendencia de Bs As se
habia disuelto: 1814, el director Posadas
habia escindido Corrientes y Entre Rios y
en 1818, Santa Fe se separo por voluntad
propia.
1820 Santiago del Estero se
aparto' de Tucuman y en 1821 lo
hizo la provincia de Catamarca. La
Rioja se separo de Cordoba en
1820.

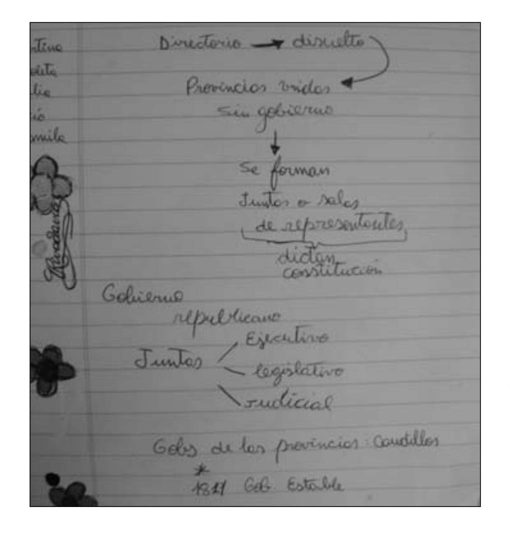
◀ Sexto grado.
Producción de trabajo en grupos.
Ejemplo 2: selección de fragmentos pertinentes.

En la producción de estos niños, la copia se enriqueció con una selección criteriosa: decidieron extraer fragmentos referidos a las provincias. "Bueno", dijo la maestra, "ustedes se centraron en las provincias, pero piensen también en los personajes que había en esos lugares. Está bien, igual, está bien…". Nuevamente la copia es convalidada, pero se reconoce el valor agregado de la selección. No se ha copiado del pizarrón (virtual reflejo de los saberes del docente) sino del libro (reflejo de los saberes del mundo), con lo que las opciones se han abierto.

Sólo un grupo en este caso llegó a una producción diferente, pues en vez de producir un texto realizó un gráfico de relaciones. En este caso, la copia dejó lugar a un trabajo de reelaboración.

---

13. Un breve comentario metodológico acerca del tipo de indagación que conduce a esta reflexión acerca de la escritura. Si este problema fuese abordado desde un "marco teórico" (incluso –y sobre todo– desde uno progresista basado en la libertad que ofrece a los individuos la escritura como vehículo de emancipación, etc.) y no desde una inmersión etnográfica en el problema, muy posiblemente en lugar de afirmar lo que estamos afirmando (y que es lo que genuinamente surge de la propia interacción con estas situaciones) estaríamos criticándola por "conductista" y trayendo a escena las ideas de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, de Piaget sobre la autonomía, etc. Valga entonces como una justificación metodológica adicional al hecho de haber renunciado a un "marco teórico" tradicional, hecho por cierto aceptado por los antropólogos, pero poco ortodoxo entre los educadores.



Sexto grado.
Producción de trabajo en grupos.
Ejemplo 3: esquema ilustrativo del contenido.

El comentario de la maestra es: "¿Hicieron un cuadro sinóptico? (No.) ¿Es un mapa conceptual? (Más o menos, empezamos a buscar en los libros, leímos lo que era importante y fuimos escribiendo con flechas.) (*Cuentan el cuadro con sus palabras.*)

¿Y quiénes eran los caudillos? ¿Conocen ustedes nombres de algunos caudillos? (Terratenientes, militares…) (Quiroga, Rosas, Ramirez,…)"

Las tres formas se hicieron presentes de una manera muy explícita en esta observación, por lo que resulta ejemplar para mostrar unas tendencias que por lo general se dan en forma desordenada y superpuesta. También se apersonan bajo la forma de expectativas, comentarios y aspiraciones, en las consignas y exigencias del docente o en las preguntas de los alumnos. Escuchar una clase de sexto grado a través de estos conceptos ayuda a entender cómo se negocia la *forma* de la actividad en pequeños grupos, y el modo de instauración de esta nueva gestualidad que instala la carpeta, siempre atravesada también de cuestiones de interés didáctico.

En el sistema pizarrón-cuaderno-libro se reconoce el modelo comeniano, claramente centrado en la lectura y la escritura y con disposición de objetos estructurantes de condiciones para la enseñanza. Como en las formulaciones de ese autor, el componente lúdico se reconoce como un eficaz recurso que otorga "naturalidad" –versión de la *significatividad* del temprano siglo XVII–, pero no se le otorga un lugar estructurante, sino de mero añadido:

se resigna en pos de la presunta maleabilidad del saber por medio de esta trilogía de objetos articulados entre sí. En las pedagogías alternativas, en cambio, parece evidente la forma de la pedagogía rousseauniana y montessoriana, proclive a otorgar a la naturaleza, los objetos y las interacciones espontáneas, holísticas y gozosas del niño con su entorno material. Libro, pizarrón y cuaderno aparecen como funciones estables en la gestualidad que regula el saber en la clase, y las prácticas de lectura y escritura mediadas por estas funciones –y los objetos que las representan– se abren a un abanico amplio de modalidades, a veces bastante diferentes entre sí. Es decir: son objetos versátiles en cuanto a los escenarios que habilitan.

Finalmente, me interesa destacar una vez más que desde esta perspectiva, la situación de clase es más abarcativa de lo que supone el sentido común, y no deja de serlo, por ejemplo, cuando es interrumpida. La interrupción forma parte integral de la misma y existen procedimientos muy estables para gestionarla, interpretarla como participación, capitalizarla como emergente, o sancionarla como inconducta. Así, las cartucheras como accesorios o el pizarrón como objeto gestuado ejercen una función-saber tanto como los objetos ilícitos o extemporáneos que ponen en funcionamiento los procedimientos de mantenimiento de la gestualidad de la situación de clase.

En *La vida de los hombres infames*, Foucault propone distinguir entre diferentes niveles en el análisis de una institución. En primer lugar, dice, "está lo que podríamos llamar su *racionalidad* o su *finalidad*, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos", su programa. Podríamos decir que el fin programado de la escuela (y dentro de ella, de la clase) es transmitir conocimientos en forma eficaz y justa. En un segundo nivel Foucault se plantea la cuestión de los *efectos*. Pero éstos coinciden muy pocas veces con la finalidad, y así, por ejemplo, el objetivo de la prisión (*reformar al individuo*) no se ha conseguido sino que más bien se ha convertido en un comprobado sistema para hacer crecer la delincuencia. Cuando el efecto no coincide con la finalidad, entonces se plantean distintas posibilidades:

> *"(…) o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que*

podríamos denominar el uso. Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación. (…) A partir de esos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos, usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales" (Foucault, 1996:148).

La distinción entre estructura y ambiente sirve también para reconocer este desfasaje en el funcionamiento de una clase. Mientras que la estructura se asocia a los *fines*, el ambiente es fiel a esta reconfiguración estratégica que se construye mediante los *usos*. Cuando se afirma que en muchas ocasiones en la escuela la prosecución de acciones ritualizadas tiene lugar por causa de una falta de reflexión acerca de los fines, o que algunas cosas se hacen por costumbre o por tradición, se incurre en un análisis ciertamente falaz: toda práctica se funda en sus efectos de uso, funcionales a una política determinada. Lo que hemos tratado de mostrar aquí es que esa política, en el caso de la clase escolar, sostiene una gestualidad en la que se fundan no sólo la asimetría pedagógica, sino también la propia integridad comunitaria de la escuela. No es que no se pueda enseñar sin seguir uno a uno los procedimientos de la situación de clase: lo que posiblemente no se puede es romper esos procedimientos y *seguir siendo una clase*. Lo que no se puede hacer es quedarse afuera de un ambiente que define y contiene. En palabras de Antelo: muchas cosas se hacen en la escuela sin demasiado ajuste a fines y apoyadas completamente en sus efectos de uso; ahora ¿cuántas de estas cosas mantienen viva a la escuela?

Si el docente "hace que enseña" y los alumnos "hacen que aprenden" pero en realidad ningún saber es realmente transmitido, ¿qué queda? ¿Eso sigue siendo una clase? Desde esta perspectiva, sí. Se pueden haber perdido los fines de la clase, pero la política que instauran sus usos sigue intacta, representada por un sofisticado arsenal de objetos que sostiene una precisa y minuciosa gestualidad, que de algún modo *es* lo que llamamos la clase.

Los objetos gestuados, en este marco, son una evidencia incontrastable: ofrecen un trasfondo de gestualidad latente. Siguen allí, siempre.

Toda didáctica con afanes de renovación, de inspiración constructivista, emancipadora o crítica disiente explícitamente con algunos de los procedimientos de la situación de clase, y con muchos de sus objetos así gestuados. Y aunque muchos docentes se asumen simpatizantes de tales pedagogías, hemos visto que es muy inusual que se renuncie a su sostenimiento. Y es que, al parecer, una clase sin la estructuración usual del ambiente-aula no es sentida como clase, no llega a comenzar, no es admisible más que como una excepción. Incluso las denuncias de la pedagogía crítica hacia los enfoques demasiado centrados en los medios tecnificados y los fines estandarizados de la enseñanza, aunque certeras en sus análisis, tienden a centrarse en los aspectos de la estructura, o a formular la existencia de elementos de peso que la trascienden, que no llegan a analizarse en profundidad desde la perspectiva del ambiente.

Capítulo III

Objetos e identidades escolares

Todas las cosas están en el lugar que les corresponde. El problema que existe cuando se alcanza el equilibrio perfecto es que cualquier movimiento hace retomar el desorden.

La energía no debe consumirse en lucha vana con los objetos, sino aplicarla al provecho del asunto que se tenga entre manos y así se asegura el éxito.

I Ching, libro de los cambios.

"Ser" es, posiblemente, uno de los pocos verbos que denotan una acción exenta de objetos. Algunas lecturas de Heidegger analogan de hecho el "ser como tal" al "ser sin objetos". Este capítulo tiene el propósito de exponer una serie de interpretaciones basadas en la premisa contraria: que la identidad está, si no basada en, al menos muy intrincada con los objetos. Y en el caso de las identidades institucionales que nos interesan aquí –es decir, no ya ser en el sentido ontológico amplio, sino meramente ser maestro, ser alumno, etc.– los objetos que gestúan y estetizan la experiencia escolar son, como veremos, eficaces en el trazado de los roles que a cada uno corresponden.

Comunitas y ritual en el inicio de la jornada: los efectos de comunidad y los lugares escolares

El izamiento de la bandera ha sido idéntico cada mañana. Se trata, sin duda, de un *ritual escolar* paradigmático, en el sentido que otorga McLaren al término, como "ceremonia que implica procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de "sagrada" (McLaren, 1995; cf. Guillén, 2008). No obstante, mientras que McLaren se preocupa más por encontrar relaciones entre los rituales y los sistemas culturales ampliados en que se incrustan, y existiendo ya una amplia tradición de estudio de los rituales escolares desde esa perspectiva, he optado aquí por entender estas escenas desde otra dirección, la del *episodio* singular, la del actor involucrado, y claro, la de los objetos. Todo objeto se puede considerar escolar, según la definición que aquí se ha propuesto, en tanto además de ser producido y utilizado en la escuela –en muchas escuelas o en todas las escuelas– se inserta en las tramas gestuales de la clase.

La lenta llegada de los alumnos, la entrada de las maestras que encuentran a los niños reunidos en los lugares donde les corresponde formar, la ordenación casi automática de los grupos en filas, y unas pocas voces en boca de la maestra de turno que articulan acciones conocidas y previstas: hacer silencio, designar a dos alumnos/as para llevar la bandera hasta el mástil, atarla y elevarla, seguir en respetuoso silencio el trayecto de la insignia que sube para alcanzar el asta, un saludo oficializado en la fórmula "buenos días, chicos", o "buenos días, alumnos" (dependiendo del estilo de la maestra de turno), y la automática ruptura de las filas para dirigirse a las aulas, siempre en el mismo orden, siempre por el mismo camino, siempre al compás de las mismas advertencias y recomendaciones de las maestras. ¿Son acaso estos encuentros matutinos un modo de sostenerse como comunidad, en el sentido de compartir miradas comunes acerca de la vida, objetivos similares y términos compartidos para nombrar la realidad? ¿A esta homogeneidad fáctica se refieren los antropólogos cuando definen la comunidad a partir de sus sistemas de reglas compartidas y ciertos estándares de moralidad? (Bailey, 1971).

Es cierto que en los actos y rituales, y especialmente en aquellos que se realizan, como éste, frente a la bandera, se puede reconocer el disciplinamiento, el refuerzo de ideologías dominantes, la acción de acallamiento de segundas versiones de la historia, etc. Desde otro punto de vista, sin embargo, me interesará más bien la parte puramente "escolar" del ritual, donde éste pone en funcionamiento aquél carácter regulador de los otros discursos que atraviesan la vida escolar y que provee "conocimientos y artefactos orientados a resolver el problema de *la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo*" (Gvirtz, Larripa y Oría [2006]). Esto, claro, no implica negar todos aquellos abordajes que especialmente desde la historia y los estudios culturales han demarcado los bordes ideológicos de estas prácticas, pero sí poner el foco en otros aspectos que han sido menos estudiados.

Desde esta perspectiva, en el acto ritual no se espera tanto de los alumnos que se "inflen de patriotismo", sino que se aburran y se indisciplinen, para ofrecer así oportunidades de funcionar al sistema de lugares que *necesita* un alumno poco predispuesto a esa solemne quietud. Esa resistencia controlada es necesaria para que se habilite así la intervención de un maestro siempre dispuesto a enfatizar y exigir la disciplina. El patriotismo, por decirlo en nuestros propios términos, es a estas alturas una pretensión de la "estructura", mientras que a nivel del "ambiente" se demanda –también– la puesta en escena de estos lugares escolares. Si un ritual sirve para reforzar valores compartidos, el acto escolar, la formación con bandera, se muestra bajo esta perspectiva como un mecanismo para reforzar la parte "estatal", más administrativa, de la autoridad docente.

Como puede advertirse, los rituales solidarios con la demarcación de las líneas que separan los lugares escolares y con el ejercicio de las funciones más nítidamente asignadas a cada uno de ellos, son (además de complejas construcciones sociales, ideológicas, políticas e históricas) mecanismos muy actuales y útiles para producir, aquí y ahora, *efectos de comunidad*. Esto significa que, además de consolidar versiones oficiales de la historia o reproducir las relaciones entre clases sociales –por mencionar algunas de las funciones trascendentes que se han reconocido en los rituales escolares– también actúan eficazmente en el nivel de lo propiamente escolar.[14]

---

14. Como comentario adicional, esto podría ayudar a explicar la habitual incongruencia entre las ideologías dominantes reproducidas en esos rituales y los principios ideológicos personales sostenidos por sus actores.

Del mismo modo, desde esta perspectiva no se espera tanto del acto la instauración de una historia oficial que acalle o silencie la verdad de otras historias (las de los pueblos originarios, las de las mujeres, etc.) sino principalmente una nítida marcación de las líneas que separan los saberes, deberes, sentires y poderes habilitados para maestros, alumnos, directivos, padres, funcionarios y pedagogos en el sistema de lugares de la escuela.

Será oportuno partir de un episodio de sutil ruptura de esta regularidad, que hace visibles algunas de sus aristas:

> El jueves, el izamiento de la bandera transcurre con idénticas características que los días anteriores, pero con una diferencia: se iza la bandera a media asta y Victoria trae una carpeta en sus manos. Al finalizar el izamiento (varios chicos comentan el hecho de que bandera quedó a medio subir) V. saca unos papeles de la carpeta y anticipa que va a leer unas palabras acerca del aniversario del atentado a la sede de la AMIA.[15] Durante la lectura, que comienza algo monótona y monocorde, se comienza a notar su voz afectada. Hacia el final de la breve lectura, casi rompe en llanto. Saluda formalmente ("buenos días, chicos"). En ese contexto, ese saludo ritualizado y "oficial" me da la impresión de apagar o *compensar* las emociones que se acaban de desbordar. Antes de salir del patio, se acerca y me comenta que el tema la emociona porque la madre de una amiga suya falleció en el atentado a la AMIA. Ya de camino al aula, varios chicos comentan la lectura y ponen en evidencia su desconocimiento sobre el tema: *¿Es lo de que explotó una escuela? ¿La AMIA es un grupo terrorista?*

15. El 18 de julio de 1994 la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) de Buenos Aires recibió el segundo mayor ataque terrorista que haya sucedido en la Argentina, y el mayor ataque antisemita desde la Segunda Guerra Mundial. La comunidad judeo-argentina es la más numerosa de Latinoamérica y la quinta mayor del mundo (ref. http://www.amia-elatentado.com.ar / http://www.elatentadodeamia.com / http://www.atentadodeamia.com.ar).

El breve episodio contiene elementos que vale la pena reconocer: en el contexto de un ritual (el acto de izamiento de la bandera) aparece un elemento que lo hace diferente (la expresión emocional de V.) y las definiciones preasignadas por el sistema de lugares a maestros y alumnos se trastocan por un instante. Quien debía crear un clima de solemne conmemoración, se quiebra y rompe en llanto. Quienes debían permanecer apáticos y aburridos ante la celebración, se ven inmediatamente atraídos por el tema y procuran investigarlo. El episodio sugiere el contraste entre un mecanismo ritual de conmemoración escolar y su aplicación en un caso cuyo contenido, por ser actual y vigente (más allá incluso de los valores que evoca), no llega a atravesarse de una estética "sacra" que lo volvería más funcional al orden escolar que a los propios intereses y hechos conmemorados.

Ya en el aula, V. abre un debate sobre el tema.

Debate sobre AMIA. Sexto grado.

¿Saben qué es la AMIA? (*¿ASOCIACIÓN MILITAR DE BUENOS AIRES?*) No, nada que ver, no es eso. Ni siquiera coinciden las siglas, Matías. (Es cuando pusieron una bomba en una escuela.) No era una escuela, era una asociación de la comunidad judía. Pero es como dice el texto, allí murieron muchas personas, judíos y no judíos, no importa quién era judío. Además el problema es que no hubo justicia, no encontraron a los culpables [Victoria se emociona, le tiembla la voz.] (Eh, pero ya pasaron catorce años, ahora ya fue, no los van a agarrar.) (¿Y qué quiere decir "israelita"?) Que es de Israel, el país. Voy a leer el texto completo. [Lo lee, y nuevamente se emociona, casi llora. Se produce un silencio respetuoso, una auxiliar se asoma a la puerta, posiblemente para pedir el *parte de comedor*, y se retira cuando percibe el clima del aula. Me doy cuenta de que el efecto en el grupo de una expresión emotiva por parte de la maestra es un dato relevante e inusual. Sólo en ocasión del "reto fuerte" de ayer por causa del episodio con la pelota en el

patio se había producido un clima parecido, y en ese caso también había estado producido por un estado emocional de la maestra.]

(¿Y quiénes pusieron la bomba?) Como no se esclareció, no se sabe. Pero se apunta a los países árabes, hay varias teorías acerca de qué pasó. (Para mí, fue por lo mismo que lo de los campos de concentración, los mataron porque no creían lo mismo que ellos, y porque tenían otra religión.) ¿Y eso por qué pasó? (Porque les molestaba que sean diferentes.) Pero nosotros, ¿somos todos iguales? (No.) ¿Ustedes no son diferentes entre sí? ¿Todos creemos lo mismo en todo? (Yo puedo creer que los chanchos vuelan y no por eso alguien me tiene que matar.) Claro, bueno, yo tengo una postura bastante tomada pero creo que no corresponde que la diga. (¡¡Eh, dale, seño!! ¡¡Decinos!!) No, no, yo creo que fue un grupo determinado de personas, pero no sé, no tengo la verdad tampoco, cuando sean grandes ustedes van a construir su propia opinión. [Alguien hace un chiste.] No nos reímos de eso, ¿eh? Pueden hacer chistes con cualquier cosa, pero este tipo de cosas no son para reírse. Que esté claro eso, si quieren que conservemos la buena relación.[16]

El episodio y el posterior debate parecen poner en evidencia varias características esperadas de los actores involucrados, especialmente la potestad de determinación por parte de la maestra del mantenimiento de las expresiones emocionales de los alumnos, y la necesidad de auto-regular las propias. Es presumible que si la auxiliar que entró al aula en el momento de la emocionada lectura de V. lo hubiera hecho mientras un alumno lloraba o gritaba, no se hubiera privado de entrar: es la maestra quien regula la emocionalidad, respetando y haciendo respetar las reglas que cada lugar otorga en ese sentido a alumnos y docentes. Estos sistemas de reglas para quienes habitan la escuela, estos "lugares", preexisten a los sujetos que los van a ocupar (Lewkowicz, 2004) y vienen con algunas predeterminaciones a las que los sujetos deben acomodarse o que deben transgredir y proponerse modificar. Involucran entonces una serie muy precisa de posiciones.

16. El registro no es literal, pero sí muy aproximado, se trata de la reconstrucción posterior de un diálogo en el aula.

La institución escuela alberga seis posiciones de identidad que se presentan bastante bien definidas. No es que no haya otras, pero éstas parecen ser las imprescindibles, y por fuera de las cuales es difícil entender el mundo escolar. Éstas son: el lugar del alumno, del maestro, del director, del padre escolar, del funcionario y del pedagogo. Adentrémonos en estas cuestiones, para ver en qué medida los objetos escolares cumplen la cotidiana tarea de sostener a las personas en sus roles.

Lugares escolares, espacio y objetos

Como sucedía con el libro, el pizarrón y el cuaderno, los lugares de identidad que la escuela contiene son, a un nivel espacial, instancias concéntricas. Los espacios escolares los albergan en estamentos progresivamente más lejanos al centro de intimidad de la relación pedagógica, el aula. Uno de los elementos que dan forma a la cultura de la escuela, afirma Viñao, es la distribución y uso del espacio o la comprensión de éste como lugar y territorio. El establecimiento del espacio como lugar –el cambio de espacio a lugar– es el resultado de la ocupación y uso de éste por los seres humanos.[17] Hemos analizado esta distinción y lo seguiremos haciendo a lo largo de este trabajo, pero agreguemos ahora, siguiendo a Viñao, que esta ocupación del espacio que implica una *experiencia de territorio* entre aquellos que están vinculados a él, y envuelve una triple dialéctica: a) entre lo interno y lo externo, aquello que es escuela y aquello que queda fuera, b) lo que está en el aula y lo que está en otro espacio cualquiera, abierto o cerrado, dividido y hermético o poroso y transicional, y c) lo que es personal o compartido, o lo que es de otro, lo mío, lo nuestro, lo tuyo (Viñao, 2005:48). A partir de estas consideraciones y para comprender nuestro mapa de identidades escolares, el esquema más adelante muestra los cuatro volúmenes espaciales reconocibles en la escuela:

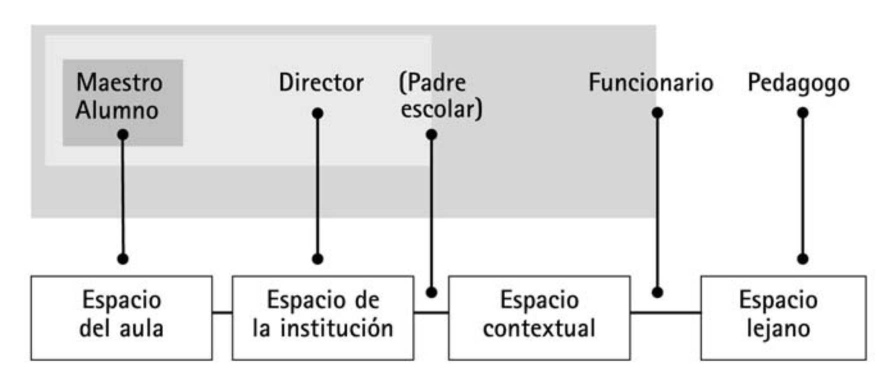
---

17. Lo espacial ha sido además un aspecto muy estudiado de la vida escolar (p.e. Augustowsky, 2003; Faria Filho, 1997; Dussel, 2006; Romero Morante, 2005; Viñao Frago, 1994 y 2005; Toranzo, 2007, entre muchos otros).

- **El espacio del aula:** el del espacio cerrado o habitación, identificable al aula y otros subespacios, y donde, como se ha visto en el capítulo anterior, normalmente se alojan todos los objetos de más fuerte función-saber;
- **el espacio de la institución:** el de la escuela en su totalidad, el edificio;
- **el espacio contextual:** circundante a la escuela, entendido vivencial y comunitariamente como *barrio* y administrativamente como *distrito escolar*, o en cualquier caso como comunidad educativa amplia que abarca al sistema de escuelas al que la institución pertenece por designio estatal, y
- **el espacio lejano:** el del mundo exterior, el afuera más extenso, origen del "saber sabio" de Chevallard, y que puede verse por medio de las "ventanas" que ofrecen los medios masivos de comunicación, los libros, los relatos familiares, etc.

La idea de varias capas de "afuera" y las estrategias desarrolladas por los actores escolares y plasmadas en la cultura escolar para gestionar los límites de la escuela y la potestad de la misma como espacio que produce, transforma, genera ambientes y disposiciones, todo esto puede verse en relación con los lugares de identidad escolar que propusimos párrafos atrás. Superpuestos a estos volúmenes espaciales concéntricos, se muestran las seis posiciones de identidad reconocidas y asociadas a esos espacios, o a los límites entre algunos de ellos, como muestra la figura.

Capas espaciales y posiciones identitarias



En los siguientes apartados desarrollaré algunos rasgos generales reconocidos en el lugar del alumno, el maestro y el director, y esbozaré muy someramente apuntes sobre los otros lugares, el del padre escolar, el funcionario y el pedagogo, en lo referido a los objetos escolares a los que se asocian o en los que se ven reflejados.

Kit-alumno, kit-docente: los objetos que se portan

"Ramirez"… "¡Presente!"

El concepto de "presente" en la escuela puede significar tanto la literal colocación del cuerpo en el tiempo y espacio de la clase, como el registro del alumno en la lista ("¿estoy presente?", "acá figurás ausente", o "la próxima vez que llegues tarde, tenés ausente") o la propia pronunciación de esa palabra en el rito matutino de la toma de asistencia. Los objetos más próximos a los alumnos y los maestros, como veremos, también forman parte en algún sentido de esta demanda física, administrativa y volitiva de presencia.

Maestros y alumnos habitan el aula en forma íntima, sostenida, e invisten ese espacio de reglas implícitas, de una estética que diferencia a cada aula de las demás, y en la que hallan resquicios, escondites, lugares preferidos y otros que se tratan de evitar. Aunque ambos transiten y utilicen regularmente otros espacios de la escuela, el aula es percibida como refugio, como escenario intenso de construcción de la relación pedagógica. Esta identificación de maestros y alumnos con el espacio lugarizado del aula se hace evidente en varios hechos: es, entre otras cosas, el lugar que la maestra elige para discutir problemas de disciplina y convivencia del grupo, que reflejan con frecuencia su interpretación de la legalidad institucional y el escenario en el que se constituye, por excelencia, la situación de clase, con sus objetos y procedimientos propios. En un apartado anterior, al analizar los sentidos gestuales de la vida en el aula, propusimos la comprensión de la misma como centro de una polaridad, que se expresa en dos "salidas": la salida *hiperáulica* del alumno castigado que conduce a la dirección, donde desde el punto de vista disciplinario se enfatizan los gestos propios del aula, y la salida *hipoáulica* que conduce al patio, muchas veces presentado como un premio, donde los gestos del aula se flexibilizan y dinamizan dando lugar a otra legalidad completamente diferente.

F. está al frente del aula, en situación de clase. Muestra un cuadro que ha escrito en el pizarrón y explica las relaciones que en éste se establecen. Sus manos se mueven sobre el gráfico y su vista alterna entre aquél y la vista de los alumnos sentados más próximos a ella. Mueve las manos como "dibujando las ideas". Cuando desarrolla ideas ajenas al cuadro, o cuando responde una pregunta, realiza pequeños "paseos" de un lado a otro del aula. Se apoya sobre el escritorio por un momento, y al sentir la necesidad de recurrir al gráfico nuevamente, sin dejar de hablar se levanta de un salto, sólo para pararse frente al pizarrón y cubrir panorámicamete con la mano un sector del esquema, que tiene que ver con lo que está diciendo.

F. nota que al fondo del aula dos chicos se hablan al oído. Se queda quieta mirándolos fijamente, con los brazos colgando a ambos lados del cuerpo. Ellos se dan cuenta de que están siendo observados. F. arquea las cejas. Retoma inmediatamente la explicación. Un alumno interviene y formula largamente una pregunta. F. lo escucha y mientras lo hace, mueve la cabeza afirmativamente. Le responde, en un tono de voz alto, procurando que todos escuchen. No le habla al niño que preguntó, sino a todo el grupo. Sigue gestualizando, caminando, hablando.

La gestualidad de F. durante lo que hemos llamado "procedimiento de alocución-mostración" de la situación de clase, se reviste de una serie de movimientos, acciones y un estilo de corporalidad en el que se puede reconocer fácilmente el "lugar" del docente, más o menos genérico. Es claro que F. habla, muestra y se mueve de una manera sutilmente diferente a como lo hacen otros maestros. Pero en todos los casos, el repertorio de gestos es limitado y se toma de una fuente que trasciende a ambas. Estos gestos ya existían y se asociaban arquetípicamente al lugar del docente antes de que F. o M. o cualquier otro maestro, lo ocuparan. Podría decirse que esta corporalidad forma parte de lo que el sistema de lugares escolares configura.

Ser maestro es, literalmente: moverse como maestro, hablar como maestro, permitirse caminar al frente del aula sintiendo la potestad de demandar la mirada y la escucha de los otros, encarnar en el propio cuerpo los movimientos que se asocian al lugar del maestro. Y estos movimientos, debe decirse, ya se asociaban al lugar del maestro antes de que éste o aquél maestro decidieran convertirse en tales. Un tono de voz (*"hablar a uno como si fueran todos y a todos como si fuera uno"*, dice la Didáctica Magna), un vestuario, y un menú de reacciones y de expresiones típicas que sólo pueden ser dichas desde ese lugar. Algunas de esas expresiones reconocidas como signos del lugar de docente son, por ejemplo, las que se refieren al procedimiento de la situación de clase que hemos definido como de mantenimiento de la gestualidad antes, durante o al final de la clase.

> *"Señor, se sienta derechito por favor. Una vez más que te llamo la atención y te vas afuera. Y no lo repito más. A ver, Franco, ¿querés seguir dando la clase vos? ¿La terminamos, señores? La fila mejor ordenada va a ser la que va a salir al recreo. Ya saben por qué me enojé. Yo estudié para maestra, no para generala. Son grandes como para andar diciéndoles las cosas diez veces. Por-fa-vor… Sigan perdiendo el tiempo. Sigan perdiendo el tiempo, nomás. Yo no tengo ningún apuro. Al que no le interese quedarse en la clase tiene la libertad de ir y quedarse sentado en el pasillo, pero del mismo modo yo tengo la libertad de no contestarle después, cuando no entienda. Atiendan porque después no van a saber lo que hay que hacer. No copien nada. Lean, interpreten y escriban. Cuando les pregunte, quiero que sepan lo que pusieron. ¿Están en una taberna, con ese palillo en la boca? No estás en una cancha de fútbol. ¿Vos en tu casa tirás las cosas así por el aire? [Para llamarlos grupalmente:] Sexto… sexto grado… uno, dos, tres… Voy a contar segundos y cada segundo que cuente es un minuto que se pierden de recreo: uno, dos, tres. (¡Eeh, esos no son segundos!) Y atiendan, eh, que este es un tema nuevo. A ver, hago silencio y me callo, y escucho a la señorita. Hago silencio como ya saben para poder escuchar. La seño está muy triste por lo que hicieron".*

Las anteriores son expresiones claramente escolares, de fuerte vigencia en la jerga cotidiana aunque no se hallen recomendadas en los manuales didácticos, y aunque los docentes no se declaren reconocidos en ellas cuando piensan en sus convicciones y creencias. En esas expresiones se dejan ver los estereotipos funcionales más superficiales de los lugares escolares, porque ser docente es un oficio que se materializa en el lenguaje. Pero en todas las aulas hay asimismo lugares físicos previstos para el alumno ejemplar (típicamente, el primer banco), para el revoltoso (el fondo de la clase), para el castigado (el rincón, la puerta del aula, o un sector muy próximo a la maestra, al que llega tras un *"ponete donde te pueda ver"*). Y en todas las aulas hay formas de asumir una posición de docente asociada a la severidad (como caminar entre las filas de asientos inspeccionando la tarea) o a las posiciones más "libertarias" (como sentarse informalmente sobre el escritorio, o hacer una ronda con las mesas de los alumnos). Este es el tipo de constatación que nos permite asignar a los espacios y los objetos una cualidad identitaria amplia, aglutinante. Pero en cada aula estos lugares asumen diferentes formas, nombres, contenidos y estéticas. Estos ejemplos son estereotipos más o menos reconocibles que suelen tomarse como referencia; pero observando *muchas* situaciones de clase he podido confirmar una intuición: estos objetos y "lugares con sentido" no son estables: varían. Y esta constatación es lo que nos invita a reconocer también una función de identidades diferenciadas que se apoya en los objetos y sus formas de uso.

Lo que sí es constante en el aula es la existencia de una geografía (organizada de alguna manera) que demarca subgrupos según algunos rasgos muy característicos y bastante permanentes:

- ***La necesidad de control / ayuda.*** Hay niños cuya ubicación permanente u ocasional en el aula es determinada por la maestra con este argumento. Para poder ayudarlo o controlarlo, es necesario "tenerlo cerca".

- ***La mala conducta.*** En general –aunque no siempre– en el fondo del aula se agrupan conjuntos de entre tres y cinco niños, casi siempre varones, a quienes se conceptúa como "inquietos" o indisciplinados.

Cuando dentro de la situación de clase, la maestra asume el procedimiento de alocución-mostración y utiliza un doble registro de voz (que hemos llamado *tono de orden y tono didáctico*), es a éstos alumnos a quienes se dirige en tono severo.

- ***La "aplicación".*** En la mayor parte de los grados observados hallamos una fila de niñas conceptuadas como "aplicadas".

Cada alumno porta un kit que lo define como tal: uniforme, mochila, cartuchera, cuaderno, libro de lectura o manual, etc. Se trata del conjunto de objetos que el alumno porta, acarrea diariamente, usa, y que permiten además reconocerlo como alumno. Cada uno lo personaliza y asume alguna de las posibles envolturas de "estilo" que estos objetos permiten. El guardapolvo puede estar desabrochado o abrochado, o al revés, o con los bolsillos repletos de cosas. La cartuchera con stickers o imágenes de sus personajes favoritos, el lápiz con el borde "rebanado" y el nombre escrito. Esta adecuación del kit-alumno, que casi siempre toma elementos de las series de televisión y los cuadros de fútbol preferidos de los chicos, guarda íntima relación con aquella inversion que propuse algunas páginas atrás a partir de la pregunta: ¿Si la escuela forma espectadores, la televisión ayuda también a formar un estilo de alumno?

Cada maestro, asimismo, porta su kit-maestro. Libro de asistencia, plan semanal, objetos de escritura en el pizarrón (tizas, borrador, instrumentos de geometría a escala), libros. La elección de estos objetos y los ajustes que a los mismos realiza cada docente son indicadores de profundas concepciones en el modo de asumir y ocupar el lugar de maestro.[18]

---

18. En un estudio anterior que sugirió esta dimensión identitaria profunda de los objetos escolares (Brailovsky, 2006) se analizaba el caso de los maestros jardineros varones y aparecía allí con mucha fuerza el efecto de diferenciación para la propia identidad profesional que se ejercía por medio de la decoración de la carpeta didáctica. Un maestro entrevistado, por ejemplo, afirmaba sobre su carpeta: *"No la lleno de stickers, ni boludeces, ni nada. Lo que importa es lo que dice, y ahí sí que soy muy prolijo. Yo, si hago un proyecto, antes leo, fundamento por qué quiero llevarles esta propuesta o este material a los chicos (…) y cuando presento algo ellos [los directivos] ya saben que se van a encontrar con algo serio, por eso no importa que la carpeta no esté forrada, que esté medio desprolijo (…)"* (Brailovsky, 2006:77).

El timbre, la grilla y el inventario: aliados del director

El lugar del director (figura genérica que comprende también a vicedirectores/as, secretarias, etc.) es un lugar escolar asociado a un espacio paradigmático (la "dirección"), que es desde el punto de vista de las representaciones mucho más que un espacio administrativo: representa la autoridad institucional. Es el lugar de las reuniones privadas con los docentes, y de castigo para los niños que traspasan cierta "línea de tolerancia" en el aula o en el patio. Se decora, como más adelante se verá, casi invariablemente con cuadros de próceres que desde sus marcos antiguos recuerdan las "misiones" de la escuela y su carácter trascendente, casi sagrado.

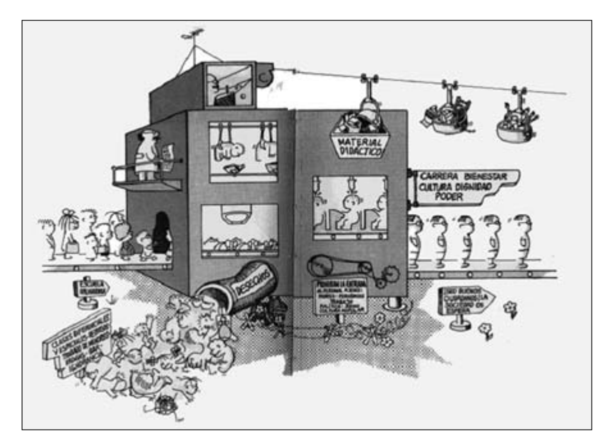
Uno de los objetos acerca de los que Carlos, uno de los directores con los que discutí profundamente estas cuestiones, llamó la atención como "aliado" del director es el *timbre* de la escuela. Ambos, director y timbre, ejercen una intervención panorámica que tiene efecto sobre la vida escolar en su conjunto; de ambos se espera una coordinación del funcionamiento genérico de la institución. Una de las medidas de Carlos al asumir el cargo de director fue, notando que el timbre no llegaba a escucharse en algunos sectores alejados de la escuela, la de contratar a un electricista e instalar aparatos que lo repitieran en las partes más alejadas. "Y tendría que haber puesto uno en sala de maestros, para los remolones…", bromea. (¿Qué pasaría si no se usara timbre?), pregunto. "Habría algo de caos", supone Carlos. "El timbre es un organizador. Es decir, forma parte de la organización de la escuela. No podríamos sacarlo sin cambiar también otras cosas…"[19]. Pero en la práctica, cree Carlos, aun cuando tenga algo de "voz de mando" militar, sirve para ordenar a un número importante de alumnos que tienen que convivir en el edificio y compartir espacios.

El *timbre* de la escuela tiene un valor funcional: separa los momentos de trabajo unos de otros, y a éstos de los momentos de recreo. Establece

---

19. En una reelaboración de estas ideas con el director, compartiendo algunas reflexiones elaboradas a partir de las primeras charlas, Carlos concuerda en que el timbre representa al Director o a las autoridades diciendo cuándo se deja de trabajar, y cuándo se vuelve, cuándo se ingresa a la escuela y cuándo hay que irse; por lo cual lo que habría que cambiar en su concepción es "la idea de una superestructura, una especie de MATRIX, que organiza la "vida de la colmena" y fomentar si no la autodisciplina, la responsabilidad creciente de todos, para que de alguna manera, decidan sobre sus acciones, dentro del universo escolar".

coordinación entre los movimientos de los diferentes grupos que conviven en la escuela e imparte un ritmo planificado a las tareas. Constituye un organizador, una herramienta de optimización de recursos, un modo eficaz de anticipar y resolver problemas de convivencia y otros derivados de la existencia de espacios compartidos. Pero también es vivido por cada uno como un elemento investido culturalmente. Es una metáfora del modo en que la escuela ha heredado algunos rasgos de las fábricas modernas y es ejemplo simbólico del poder del sistema para unificar la actividad en una simultaneidad generalizada. Connota rigidez y falta de sensibilidad al asociarse a imágenes como aquella de la escuela-máquina-de-picar-carne del film The Wall, o la conocida viñeta de Francesco Tonucci que muestra a la escuela como una fábrica de sujetos idénticos.



"La fábrica escuela", ilustración de Francesco Tonucci

En algunas escuelas, los niños miran en sus relojes o celulares la hora y juegan a predecir el momento exacto en que el timbre sonará, haciendo apuestas y pensando prendas para el perdedor, o fijan el sonido del timbre como momento de cierre del juego en el patio para decidir quién ganó. Se constituye, entonces, como elemento espontáneo de los juegos y de la subcultura infantil creada en el recreo. Como elemento del ambiente escolar, entonces, trasciende ampliamente sus funciones estructurales.

Al preguntársele a niños de nueve años de escuelas públicas qué sucedería si en la escuela no hubiera timbre, las respuestas se organizan en torno a dos creencias: la de que *no habría recreo*, y la de que *sería todo*

el tiempo recreo. El timbre es percibido como un límite legal que marca el tránsito entre las reglas del aula y las reglas del recreo, que como ya hemos visto son diferentes y se asientan sobre sistemas de objetos y espacios disímiles. La intensidad de la clase es, además, muy diferente si el timbre acaba de inaugurarla que si está a punto de darla por finalizada.

Conversando con el director de la escuela de van haciendo visibles episodios y comentarios significativos acerca del uso y funciones del timbre, y poco a poco va apareciendo también la cuestión de sus connotaciones a nivel del imaginario.

Notas de la entrevista a Carlos, director de la escuela.

Analizamos juntos dos ejemplos extremos. Uno, el de un director conocido suyo a quien describe como "un militar frustrado", que utilizaba dos timbres, uno para pararse y otro para ir a formar. El otro extremo es el de un hipotético timbre musical. Carlos recuerda el conocido caso de la Escuela de la Señorita Olga. "Pero ahí", dice, "eso estaba acompañado de todo un espíritu que acompañaba". (En principio, sugiero, suena más romántico ir al recreo con música que con un timbre.) "Sí, pero a los efectos prácticos, si el aviso del fin de la hora sucede en un momento de intensa concentración de la clase, la novena sinfonía de Beethoven interrumpiría la clase bastante más que un timbre".

El "director-dictador" representa un uso del timbre en el que se cooptan sus peores connotaciones, ya que lo pone al servicio de una práctica autoritaria, la militarización extrema de los movimientos de los alumnos. Se le ocurre pensar en el comedor y en cómo el timbre hace que los turnos funcionen ordenadamente. ¿Qué pasaría, pregunto, si el comedor se organizara como un restaurante, si se cambiaran los carros de acero y los delantales-símil-hospitalarios de las cocineras por una disposición diferente de las mesas y un vestuario y servicio inspirados en la estética de un restaurante? Menciona que hay escuelas que tienen autoservicio, o lo tuvieron en un tiempo, y funcionaba bien. Su sensación, sin embargo, es

que ese tipo de iniciativas están destinadas, en el mejor de los casos, a producir un entusiasmo inicial e ir luego asimilándose a las prácticas usuales. Atentan contra esta iniciativa –la del comedor como restaurante–, los comedores con muchos chicos, agrega Carlos: “muchas escuelas tienen que hacer un doble turno, porque el lugar no da para todos, lo que aleja toda posibilidad de personificación del lugar y del momento, volcándose más hacia la cosificación del usuario y de su conversión en un sujeto que debe comer en 30 minutos, sin distinción de edades”.

Posiblemente el contraste, la sensación pesimista respecto de ese tipo de ajuste, resida en el hecho de que, a diferencia del restaurante, el comedor de la escuela está sujeto al minucioso trazado de las grillas horarias. La “hora de comedor” es, en términos de unidades de sentido, equivalente con las demás unidades horarias correspondientes a las asignaturas.

◀ Grilla horaria de 5to. grado

Emplazada en un lugar visible, la grilla expone la prosecución de las actividades ordenándolas según criterios idénticos a los que Gvirtz señala como ordenadores de los cuadernos de clase: el *tiempo*, expresado en las divisiones verticales por día y las horizontales por hora, la *disciplina*, que aparece como principal factor común de las entradas en la cuadrícula, y la *actividad*, pues se entiende que la mención de la disciplina como asignatura indica una situación de clase, mientras que el resto de las entradas se corresponde con otro tipo de actividades: recreo, almuerzo, hora libre, entrada, salida.

Si el timbre se emparenta con las líneas de la grilla al recordar puntualmente el mandato de cumplir su diseño, y estructuralmente con el cuaderno por estar emplazado sobre las mismas coordenadas, para el director se trata de recursos más o menos imprescindibles para sostener la sensación de intervención panorámica.

> *"Es como que… hay que estar en todo, ¡y es mucho! En un tiempo había intercomunicadores en cada aula que permitían un diálogo directo entre maestros y director, con sólo tocar un botón. En la época de la dictadura estos aparatos se usaban para que el director espiara a los maestros y controlara de qué se hablaba en las aulas, como micrófonos ocultos. Luego se comenzaron a usar para pasar música, y al final los fuimos sacando de a poco. Pudimos hacerlo también al descubrir que no estaban en el inventario. Escondí el controlador de dirección en otro lado, en un galpón que hay enfrente de la escuela, y lo hice desaparecer junto con todas las pruebas de que había existido y funcionado durante unos cuantos años".*

El intercomunicador al que se refiere el director, visto desde la dimensión de la estructura, era una tecnología que para los años 80' representaba un avanzadísimo instrumento tecnológico al servicio de la mejora de las comunicaciones intraescolares. Pero en el clima opresivo de esos años, se tradujo en un uso perverso. En la opinión del director, quizás fue ésta la única intención de su colocación, y en cualquier caso, "malogró un avance en el proceso vital de la escuela, ya que al agilizarse las vías de comunicación en la vida escolar, la atención de los conflictos y de las necesidades se hubiera acelerado en beneficio de los involucrados". Es decir, el problema no es estructuralmente la existencia del objeto, sino el sentido y las connotaciones que se le atribuyen en las situaciones locales, situadas, en que el objeto se usa. Esto es: lo que hemos llamado el *ambiente*. Como luego veremos, además, a nivel del ambiente los objetos sirven a propósitos de diferenciación ideológica: para Carlos era lógicamente más importante ponerse (y poner a la escuela) de la vereda opuesta del régimen que había impuesto los intercomunicadores que promover un instrumento de

comunicación que podría ser útil a nivel operativo. Alguien podría decir que tenía intercomunicadores y no los usó. Desde nuestra perspectiva, sí los usó, aunque lo hizo en la dimensión del ambiente y no de la estructura. Los utilizó para definir una orientación ideológica en la escuela.

Y si la grilla y el timbre representan los comandos del tiempo y la actividad, el inventario hace lo suyo respecto de los objetos. El inventario da existencia oficial a los objetos, los incluye en prácticas de conservación como la revista anual y las inspecciones, y les otorga normas de cuidado específicas, que no ameritan los objetos no inventariados. Por definición, un inventario es un recurso para dejar constancia expresa con orden y precisión, esto es, por escrito. En ese sentido actúa como límite entre dos dimensiones que han resultado centrales en estas páginas: lo explícito y lo implícito. Todo objeto inventariado es por ello un objeto escolar "oficial", que se propone y se asume como parte del equipamiento de la escuela. El caso de los intercomunicadores es especialmente interesante porque asimila la función del inventario, pero la invierte. Allí donde se espera que el inventario sea testigo de lo que falta (por haber sido robado o destruido por terceros inescrupulosos) Carlos lo adopta como parte del aparato argumentativo destinado a excluir un objeto que había sido implantado en base a una autoridad en su momento indiscutida –la del gobierno de facto– pero que había omitido el procedimiento del inventariado.[20]

La bandera y el sermón matutino

El momento inicial de la formación a la entrada es un primer punto de referencia de la jornada escolar, y se funda en la obligación de izar colectivamente la bandera. Pero más allá de esa función impregnada de nacionalismo, que Carlos justifica como sostenimiento de la argentinidad, siente ese encuentro como un momento necesario de pausa, de inicio tranquilo, "casi

20. Un comentario casual de Carlos parece venir a confirmar esta dicotomía entre lo que se registra como deber ser y lo que se hace de cara a la realidad práctica: "No pueden estar juntos en la biblioteca del director el diseño circular y el reglamento escolar, porque se llevan a las patadas". El primer libro, amplio y sensible a las prácticas de enseñanza, propone en la lectura del director una serie de ideas que el reglamento, apegado a la conservación de las formas, explícitamente prohíbe.

terapéutico", dice. Con respecto al acto mismo de izamiento de la bandera, parece ser secundario: lo que más peso tiene es la instancia de encuentro; específicamente afirma que "si un padre me pregunta, le digo que, izar la bandera se justifica, en estos días de globalización, en el hecho de que, por ese acto, cada día nos confirmamos como argentinos". Cada grado recita alternadamente una oración a la bandera que ha inventado grupalmente. En contenido, estas oraciones terminan pareciéndose bastante a las oraciones tradicionales[21] de arrío e izamiento, aunque sin los típicos términos exóticos que la comprensión infantil reconvierte con sentidos alternativos o escatológicos.[22] La diferencia está, además, en que estas oraciones son *de ellos*.

El valor más fuerte del encuentro matutino está, para Carlos, en las palabras que dirige diariamente. Frente al solemne ordenamiento que la bandera demanda, interponiéndose entre el mástil y los niños, está él, y lo que gusta en llamar el *sermón matutino*. "Paradoja", bromea, "que un docente matemático y ateo se enorgullezca de dar un sermón matutino". Este momento en el que él dirige unas palabras a toda la escuela (hay padres, maestros y niños de todos los grados presentes, que lo escuchan en silencio) sirve para llamar la atención sobre temas del momento, para advertir sobre problemas. Recibe, por ejemplo, pedidos de los porteros para que pida a los chicos que no ensucien ciertos sectores del edificio y hace públicos reclamos de los niños menores de no ser atropellados por los más grandes en el recreo.

Relata que en una ocasión se refirió a un grafiti hallado en el baño de varones, que decía "Viva yo". Ese *viva yo* era un mero acto de egocentrismo,

---

21. Puede mencionarse como ejemplo tradicional la oración a la bandera de Joaquín V. González: *"Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz. Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada. Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeren. Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia".*

22. En el *"a su lunala"* (Azul un ala) de la canción Aurora, en el "roña y olor" en vez de "gloria y honor" del himno a Sarmiento o el *"Susvín culos rompió"* (sus vínculos rompió) de la *Marcha a la Bandera* se reconocen típicas referencias al modo en que los chicos malentienden o reinterpretan humorísticamente las glosas de las canciones patrias.

probablemente, pero Carlos entendió que había además una proclama clandestina de autoestima. Viva yo, *que yo viva, que me dejen vivir.* Y el niño eligió para decirlo un rincón oscuro y escondido del baño. Y aquella vez, entonces, el sermón sirvió para dar visibilidad y valor a ese pequeño gesto de identidad, que Carlos hizo público en su sermón de esa mañana. Otras veces el sermón se dirige al culpable anónimo de algún acto de vandalismo. *"El que lo hizo lo sabe y me está escuchando"*, se proclama, y ese modo público de dirigirse a un niño particular que a la vez podría ser cualquiera, pone de relieve ese rasgo del sermón matutino: su carácter universal, de espacio de explicitación, sinceramiento y denuncia.

Durante varios meses presencié innúmeros actos de izamiento de la bandera en forma sostenida en tres escuelas distintas, diferentes en varios aspectos[23] y uno de los denominadores comunes observados fue este doble juego entre la solemnidad, silencio y actitud de respeto casi sagrado que este ritual impone, y el uso más local y específico de ese clima por parte de los directores para instalar temas en la comunidad escolar. A caballo de la autoridad nacionalista de la bandera, podría decirse, se monta en ese instante fugaz la autoridad del director.

El director dijo *mierda*

En una escuela, la vicedirectora encabezaba la formación en el patio. Se terminaba de izar la bandera con la recitación de la habitual oración. El tono del recitado había sido suave y cansino, y finalizada la ceremonia y los saludos ritualizados (*"Bue-nos dí-as se-ño-ri-ta di-rec-to-ra"*) la vice-directora se dirigía a los alumnos:

> Formación en el patio cerrado, todos los niños se forman en filas dobles por género y por grado. Muchos van llegando y la portera los hace esperar en la puerta. En forma más o menos automatizada se organizan en los espacios usuales, varios grados no tienen maestra

23. Tipo de gestión, tipo de jornada, NSE de los alumnos.

(porque algunas docentes no han llegado aún) pero ocupan ordenadamente su lugar. Una maestra dice en tono fuerte: "llevamos la bandera", y varios alumnos de distintos grados caminan, llevando la bandera desplegada hasta el pie del mástil. Allí la atan al hilo y comienzan a hacerla subir. En ese momento se oye la voz de otra maestra diciendo: "Oración a la bandera: 1, 2 y 3", y de inmediato los alumnos comienzan a recitar a coro una oración, en tono más bien desganado, sin ánimo. Finalizado este segmento del ritual, la vicedirectora dice: "Es una verdadera vergüenza que durante el izamiento de la bandera no se escuchaba nada de nada. No parecía que recitaban la oración a la bandera, señores, parecía que murmuraban… no sé qué. Vamos a ver en un rato, cuando llegue el recreo largo y vengan de nuevo al patio, si están así de calladitos y tranquilos. Porque la verdad es que después vienen a este mismo patio y se comportan como de-sa-fo-ra-dos".

En ese instante ingresa la directora. [Percibo un gesto de *ser sorprendida* en la vicedirectora, a quien la directora, que viene entrando, saluda. Cotejando posteriormente esta sensación con opiniones de maestras y alumnos, constato una idea compartida de que la directora en general no comparte ese tono de arenga, de "reto colectivo" hacia los alumnos.] A continuación la vicedirectora y la directora saludan en forma consecutiva a los alumnos y a cada "Buenos días", a coro responden "Buenos días señorita… (nombre)". La directora hace un comentario sobre la próxima proyección de un video referido a una actividad realizada meses atrás con la participación de los chicos que este año pasaron a segundo grado de un concurso interescolar. Se retiran a las aulas.

Reunidas frente a la bandera, ambas dejaron breves pero contundentes señales de identidad institucional. Una, con un estilo más conservador y apegado a las formas del ritual patriótico, inició el uso de ese espacio desde su función escolar reconocida de demarcación de los lugares escolares; la otra, a la vez que estableció con una simple mirada la existencia de diferentes modos de asumir el "lugar del director", montó sobre la intensidad del izamiento de la bandera una proclama de la productividad

de la escuela: se participó de un concurso y la directora anuncia con orgullo la proyección del trabajo de los alumnos.

Era éste uno de los primeros días en que yo observaba las formaciones matutinas, y la presencia de un investigador en ese acto no pasaba completamente desapercibida. Esta pequeña disputa por el tono adecuado para hablar a los alumnos puede entenderse también como una silenciosa batalla entre la vicedirectora y la directora acerca de qué debe ser mostrado a alguien que llega a observar la escuela. De hecho, fue una de las primeras observaciones en la escuela de Carlos la que ofreció uno de los episodios de formación matutina más interesante, y puede entenderse también dentro de ese contexto de la preocupación por *qué mostrar*.[24]

En una de las jornadas observadas el *sermón* incluyó una denuncia hacia algunos padres que habían sido oídos inculcando actitudes xenófobas en sus hijos. *"Dejá"*, le había dicho un papá a su hijo, *"si son unos peruanos de mierda"*. Y el comentario fue oído por Carlos. En su alocución, entonces, reprodujo literalmente, a viva voz y condenando con visible enojo, la expresión de ese padre. Acto seguido continuó hablando y defendió la pluralidad, el respeto y la pertenencia de la escuela a un programa de UNESCO contra la discriminación. Los chicos de segundo grado con los que yo compartía esa jornada, de camino al aula, iban comentando asombrados: "el director dijo *mierda*".

El espacio público del "sermón", momento posterior al izamiento o simplemente momento de encuentro que se comparte paralelamente al de la conmemoración cotidiana de la argentinidad, es también un espacio de definiciones, y se inviste de una estética –en este caso contestataria y de diferenciación ideológica– que forma parte, como luego veremos, de una de las matrices del ambiente escolar. Este mensaje dialoga implícitamente con varios elementos materiales presentes alrededor de la dirección: un cartel de "Nunca Más" en la entrada, una significativa frase de Paulo Freire acerca de la alfabetización para leer el mundo, una cartelera pro-indigenista alusiva

---

24. Estas observaciones constituyen un buen ejemplo de una cuestión metodológica que vale la pena destacar: el conocimiento se construye en la relación que el investigador establece con los actores de la comunidad. Mi presencia en la formación es un dato relevante para entender el comportamiento de los directores, y no puede separarse del vínculo que debí establecer con ellos, de sus expectativas respecto del informe que habría de elaborar, etc.

al 12 de octubre, un letrero en contra del trabajo infantil que adorna la propia puerta de la dirección y la elocuente ausencia de los intercomunicadores, retirados hace tiempo, al saber que habían sido utilizados para espiar en tiempos de la dictadura militar.

La bandera y sus rituales, entonces, lejos de limitarse a ser un ícono de la inculcación nacionalista, o gesto homogeneizante de argentinidad (otrora avasallante de otras culturas y hoy integrante del crisol diverso), tiene también efectos hacia el interior de la propia cultura escolar, que podrían ser más o menos independientes de aquéllos y que tal vez simplemente se montan sobre la estructura que dejaron vacantes sus fundamentos. La creencia de que la escuela mantiene sus rituales patrióticos por "costumbre", por "tradición irreflexiva" o por falta de ánimo de innovar, entonces, se enfrenta a las evidencias de cómo los *efectos* de las prácticas institucionales hallan –como veíamos con Foucault en el cierre del capítulo anterior– fundamentos más nítidos que los dictados por sus objetivos originales.

Padre, madre, tutor o encargado: firmar conforme

No hay un espacio físico en la escuela asociado específicamente al "padre escolar"[25], aunque los halls de entrada de las escuelas y las aulas, dependiendo de la organización de cada institución, son lugares usuales de encuentro y de fugaz intercambio entre padres y docentes, y el momento del "saludo" e izamiento de la bandera en la apertura de la jornada algunas veces los incluye como a un "público".

Hay, sí, un conjunto de objetos que les reservan intervenciones de distintas maneras, entre las que se destaca una muy especialmente: la firma. Los cuadernos de comunicaciones y los boletines se legitiman y se completan con la firma del padre. No es, sin embargo, una firma *de autoría*, sino una firma *de conformidad*. Derrida (1998) analiza, siguiendo un texto de Austin, los múltiples significados de la firma y del acto de firmar en relación a la autoría y a los modos de implicación que la firma comporta. Esta implicación puede darse implícitamente, por ejemplo, en una comunicación oral.

25. Cuando hablo de *"padre escolar"* me refiero en general al familiar: padres, madres y demás familiares de los alumnos.

Pero en las comunicaciones escritas, puesto que "la enunciación no está ligada a su fuente como lo está en las enunciaciones verbales", es precisa la firma. Ésta, así, se relaciona con lo presente y lo perpetúa, porque sin ella la relación entre el autor y el texto, que sólo coinciden en el instante fugaz de la escritura, se perdería. Por definición, dice Derrida, una firma implica una no-presencia actual del signatario: se firma entonces para paliar una distancia, temporal o espacial. En sus palabras, la firma "señala y recuerda su haber estado presente en un ahora pasado, que será todavía un ahora futuro, y por tanto un ahora en general (…) [que] está de alguna manera inscrito, prendido en la puntualidad presente" (Derrida, ob.cit.:15).

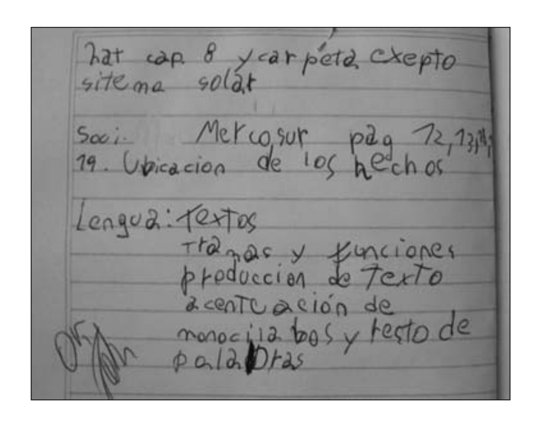
Del análisis de una gran cantidad de cuadernos de comunicaciones de segundo y sexto grado y algunos pocos ejemplos adicionales de cuadernos de otras épocas provistos por sus dueños, surge una descripción del mismo a partir de sus componentes básicos. Si el cuaderno de clase se estructuraba en ciertos tipos de enunciado –título, actividad y corrección (Gvirtz, 1999)– en el caso del cuaderno de comunicaciones la estructura muestra una unidad, la "nota", que presenta:

- un **encabezado**, que a su vez se puede componer de Lugar, Fecha, etc. y una fórmula de destinatario (los más utilizados: "Sres. Padres", "Papás", "Papis", "Querida familia"). Este encabezado da cuenta enseguida de dos estilos nítidamente reconocibles: el **"estilo carta"** o el **"estilo acta"**;
- un **cuerpo de la nota**, donde se expresa el mensaje; y
- las **firmas**, tanto la del remitente como un espacio, a veces indicado con una cruz, una línea o la palabra "notificado", para el destinatario.

Los maestros son quienes predominantemente suscriben las notas, aunque también a veces lo hacen directivos y padres. Se reconocen además tres grandes tipos de notas relevantes, en cada uno de los cuales la firma es un componente esencial, a saber: la notificación, la autorización y la mala nota.

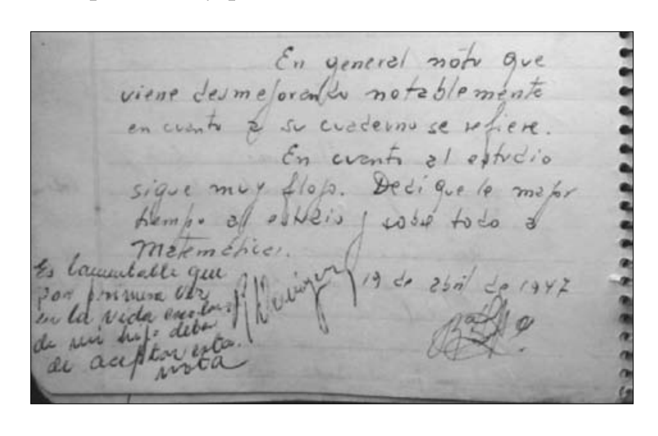
La *notificación* es aquella nota en la que un actor institucional, usualmente el maestro, ofrece una información sobre un aspecto específico de la vida escolar del niño, sucedido o por suceder (horarios de asignaturas, pedidos de materiales, condiciones requeridas de vestuario, comentarios específicos sobre la salud, la presentación o el desempeño de un alumno)

cuyo conocimiento por parte del padre demanda ser certificado. En ocasiones, como en el ejemplo de la Figura a continuación, se dicta la nota al propio alumno para que la escriba en el cuaderno.


Nat cap 8 y carpeta exepto
sitema solar
Soci: Mercosur pag 72, 73, 74,
79. Ubicacion de los hechos
Lengua: textos
tramas y funciones
produccion de texto
acentuación de
monocilabos y resto de
palabras

◀ Notificación. Pedido de materiales.

La notificación es posiblemente el tipo de nota que mejor refleja el nombre literal del "cuaderno de comunicaciones", pues es el tipo de nota que puede suscitar una respuesta o consulta del padre. Se centra en aspectos operativos y prácticos de la vida escolar.



◀ Cuaderno de un niño de 5to. grado de 1947.

Maestra: "En general noto que viene desmejorando notablemente en cuanto a su cuaderno se refiere. En cuanto al estudio sigue muy flojo. Dedíquele mayor tiempo al estudio y sobre todo a Matemáticas. Fecha y firma".

Padre: "Es lamentable que por primera vez en la vida escolar de mi hijo deba de aceptar esta nota. Firma"

En algunos casos los propios padres, apropiándose de las reglas que rigen la comunicación por medio del cuaderno, son quienes emiten las notificaciones, o bien aparecen firmadas por otros docentes o autoridades de la escuela. Resulta interesante, al ver cuáles son los temas de las notas que generan un diálogo o una respuesta por parte de los padres, que en las escuelas de gestión privada aparecen con cierta frecuencia asuntos vinculados al pago de las cuotas. Ante notas de recordatorio por cuotas impagas, por ejemplo, he visto elocuentes respuestas de algunos padres que expresan su desagrado ante la "violencia" que comporta ese reclamo. El cuaderno de comunicaciones, en ese sentido, es a veces escenario de disputas, disensos y debates entre maestros o directivos y padres.

Los otros tipos de notas del cuaderno de comunicaciones son la *autorización* y la *mala nota*. En el primer caso, se trata de aquella nota redactada con un lenguaje inspirado en los documentos legales, generalmente en primera persona y con partes a ser completadas por el padre con los datos de su hijo. La mala nota, por su parte, es una notificación acerca de un mal comportamiento del alumno en la escuela. La firma del padre representa entonces distintos modos de implicación. Si se firma, como dice Derrida, para paliar una distancia, temporal o espacial, en el caso del padre escolar las firmas o bien *notifican*, y asumen entonces un dictamen, o bien *autorizan*, y dan entonces su venia, confieren por esa firma autoridad adicional al maestro y a la escuela, o bien *se asumen responsables* por el mal comportamiento del alumno. Como se verá más adelante al analizar las malas notas, en ellas la firma posee una clara función de responsabilización, tanto del propio niño como de sus padres.

Funcionarios y pedagogos, Estado y academia

La figura del funcionario (supervisor, inspector, director de área, ministro…) representa al Estado y a la Ley, al carácter público del espacio escolar. El Estado es garante, por ejemplo, de las distintas formas que asume la llamada "alianza escuela-familia" (Narodowski, 1994; Narodowski y Brailovsky, 2006) y otorga legitimidad de origen al maestro, quien ve así justificada su tarea como parte de un proyecto comunitario y social que excede la geografía inmediata de su curso. Por eso, aunque

espacialmente el funcionario puede identificarse con el "despacho" (muchas veces denotado como un lugar lejano y que adolece del peor de los defectos de un espacio pretendidamente escolar: no es visible ni panorámico, no es panóptico en un sentido literal), en realidad el funcionario está "en todas partes".

El conjunto de objetos que se asocian a este "lugar escolar" se agrupan en dos conjuntos. Por una parte, los objetos paradigmáticos que constituyen la burocracia escolar. Los libros de actas que se completan ante distintos acontecimientos (un alumno lastimado en el recreo, una entrevista con un padre, una reunión de personal), los legajos de los docentes, las designaciones, los recibos de sueldo, son objetos que en conjunto ponen en evidencia la regulación del Estado y sus funcionarios en la vida cotidiana escolar.

El segundo conjunto lo constituyen los documentos curriculares. El diseño curricular es una forma particular de libro. Es libro en tanto volumen editado, y se constituye en paradigma para algunas de las funciones reconocidas en el libro escolar: funciona como "programa" de enseñanza, como soporte de los contenidos educativos (Choppin, 2004:553) y contiene algunas propuestas y actividades sugeridas, da indicios de los específicos proyectos de inculcación correspondientes a su época. Pero el diseño curricular no se utiliza en el aula para las actividades de enseñanza, sino en el contorno de la clase, para apoyar o justificar su programación. En ese sentido, otorga legitimidad a las actividades que los maestros eligen para realizar en el aula, y esa legitimidad es conferida, claramente, por una instancia estatal. La clave del diseño curricular como objeto, su valor como referencia, es su carácter estatal. Contiene una serie de prescripciones que, amén de su grado de utilidad concreta para suscitar en los docentes una reflexión sobre sus prácticas, o de su calidad académica o didáctica, posee la cualidad de ser *la voz oficial*. Se le puede criticar, claro, pero el propio hecho de ser depositario de las críticas lo reafirma en su posición de portavoz del poder estatal.

El pedagogo, finalmente, intelectual asociado al Estado y a la vez independiente de aquél, se posiciona en un lugar idealizado de pura racionalidad y erudición, desde donde emanan sentidos para la escuela. Al aludir a "la teoría de Piaget", por ejemplo, los educadores no aluden sólo al nombre de un autor, sino a una filosofía que emana de su nombre y hasta a "la teoría" en general. Como en el caso del funcionario, la lejanía y falta de visibilidad

del pedagogo son sus mayores problemas, que se traducen en las críticas a las dificultades de "aplicación" de sus propuestas teóricas. En ambos casos, sin embargo (el del funcionario y el del pedagogo) hay instancias extra-escolares de encuentro presencial: la *reunión* en el caso del funcionario, especialmente en las escuelas de gestión estatal que convocan regularmente a "reuniones de distrito", y la *capacitación* en el caso del pedagogo. Ambos, además, son ensalzados o denostados (dependiendo del status que la moda pedagógica o los conflictos institucionales y gremiales del momento otorguen al actor específico) si se hacen presentes en la escuela.

"Entonar las estrofas"

Es el día en que se conmemora la guerra de Malvinas, y se iza la bandera "entonando las estrofas" de la Marcha de Malvinas. La banda grabada comienza a sonar y al inicio del canto, sólo unas pocas maestras intentan pronunciar algunas palabras desarticuladas: nadie sabe la letra, ni los alumnos ni los docentes. Finalizada la grabación, la directora se dirige a todos los alumnos: les reclama mayor aplicación en el aprendizaje de las marchas. "Y si el profesor de Música no se las enseñó, porque tiene muchos contenidos que dar y a lo mejor no le alcanza el tiempo, la tienen que aprender ustedes…", dice.

¿Por qué el lugar común del lenguaje para aludir al canto de himnos patrios es "entonar las estrofas", fórmula que sólo es utilizada cuando es dirigida hacia ese objeto? No hay muchos sinónimos para el verbo "cantar". Entre los disponibles, "entonar" pone de relieve la exactitud, la precisión. Desentonar, de hecho, significa "desafinar", errar el tono. La referencia a las estrofas, por su parte, equivale a "recitar los versos" o "recorrer las páginas", desglosa el objeto en sus componentes formales destacando así su rasgo de objeto cultural elevado. "Entonar las estrofas" es entonces rendir un homenaje justo, exacto, preciso y correcto a un símbolo cultural reconocido en su estructura exacta.

Desde sus connotaciones, es un modo de nombrar a la canción desde una postura solemne, pero hay algo más: de tanto haber sido dicho, pura y exclusivamente para referirse a los himnos escolares, la expresión sugiere además una cierta dosis de automatismo, muy propia del ritual

escolar. “Entonamos la estrofas” es, entonces, parecido a: “hacemos lo que ya sabemos que haríamos, del modo en que está establecido que lo hagamos”. El sostenimiento de rituales de conservación, puros productores de *efectos de comunidad*, pueden leerse en sintonía con esta recurrente expresión. Producir efectos de comunidad, diríase, equivale a “entonar las estrofas” de cada episodio cotidiano en la escuela.

Utilizar las formas habituales de dirigirse a los otros, actuar las expresiones usuales de equilibrio, de indignación ante la falta, de acercamiento, etc. En un ejemplo anterior (bajo el título: “El director dijo *mierda*”) analizamos un episodio en el que una expresión muy inusual en boca del director generaba una reacción de asombro y extrañeza en los chicos y de desorientación en los adultos. Es un buen ejemplo de lo que estamos diciendo aquí: el término allí empleado, portador de un claro efecto de extranjeridad, sorprende menos por lo grosero que por lo ajeno a la lógica del ritual escolar en el que tiene lugar. Este capítulo se ha dedicado a mostrar el funcionamiento de ciertas prácticas de conservación que hemos entendido como productoras de *efectos de comunidad*. En algunos casos, se ha mostrado la existencia de un apoyo bastante discernible entre ciertas identidades asociadas a funciones y objetos escolares específicos, que sostienen lo que cada lugar escolar es. En otros, se ha mostrado cómo los objetos funcionan como referentes de lo que cada lugar escolar *podría ser* y de cómo los sujetos específicos podrían ocuparlos diferencialmente. En conjunto, se ha procurado exponer una mirada sobre los objetos desde el punto de vista de los sujetos que intentan sumergirse en –y a la vez diferenciarse de– la cultura escolar.

Capítulo IV

Los objetos y la disciplina escolar

"Se fijaron que hay alguien nuevo en el grado, ¿no?", dice la maestra. Se me invita a presentarme. Antes, M. pide reiteradamente silencio: no va a permitir que me presente y resuelva la incógnita de mi razón de estar allí (sobre la que ella ha creado alguna expectativa) hasta que no hagan silencio. Dice varios nombres para pedir orden, que coinciden con los de los que me anticipó como "chicos problemáticos". Cuando me da la palabra, explico brevemente que estoy estudiando y que vengo a compartir unos días en el grado para aprender acerca de cómo trabajan. M. agrega: "y también viene a ver cómo se portan…".

"Capas" de autoridad disciplinaria

En estas páginas nos enfocaremos en la cuestión del lugar de los objetos en las prácticas y dispositivos de administración de la disciplina escolar. A lo largo del capítulo recorreré algunas ideas genéricas sobre la cuestión articulando las observaciones de escenas escolares concretas con algunas referencias teóricas que he creído oportuno comentar aquí para profundizar la mirada; seguidamente nos sumergiremos en el análisis de las "malas notas", unidad del objeto más relevante asociado a la disciplina escolar como práctica dentro del aula: el cuaderno de comunicaciones.

Lo que ya se ha dicho (tal vez en exceso) acerca del espacio escolar y la disciplina es que la escuela instituye sistemas de vigilancia de los alumnos, que se estructura en forma de panóptico, que dociliza los cuerpos mediante la organización de sus movimientos. Michel Foucault ha resultado en ese sentido una fuerte inspiración, y gracias a los estudios sobre la disciplina escolar y el espacio-tiempo escolar que lo comentan ha comenzado a estudiarse con mayor profundidad una dimensión que alguna vez fue omitida de la agenda de los estudios escolares. Dentro de la cuestión amplia de la disciplina escolar, además, abundan debates profundos sobre la cuestión del castigo en la escuela (Zerbino, 2007), la autoridad y las relaciones entre autoridad y poder en la relación pedagógica y la cuestión de la patologización de la "anomalía" en el comportamiento infantil (Hillesheim y Guarschi, 2007; Zerbino, 2008, entre otros).

La disciplina escolar puede ser definida como un amplio campo de producción de criterios prácticos y fundamentos teóricos y éticos para la intervención de los docentes en situaciones genéricamente definidas como de imposición de "límites" al libre comportamiento (físico o verbal, principalmente) de los alumnos. Lo que me ha de interesar aquí es ver cómo los objetos en general, y las notas en el cuaderno de comunicaciones en particular, entran en ese campo y sus prácticas circundantes.

En distintas épocas –y con diferentes propósitos y marcos teóricos– se han establecido relaciones entre la disciplina y los objetos de la escuela. Desde el punto de vista del espacio y la materialidad de la escuela, la disciplina es obviamente una dimensión fuerte, y algunos ejemplos de escenas recurrentes ayudarán a dar cuenta de esta centralidad. Una práctica muy instituida entre los alumnos (y en parte entre los docentes) es el *escondite* de objetos o del propio cuerpo, que permite la evasión de obligaciones y acarrea sanciones. Los motivos de sanciones a alumnos más habituales tienen que ver con el movimiento en o entre espacios clausurados y con la presencia o ausencia en un espacio dado, en un momento dado. Como hemos sugerido ya al definir los objetos de la situación de clase como objetos "oficiales" y objetos "ilícitos" o "extemporáneos", los objetos son protagonistas de los conflictos, al aparecer "fuera de lugar" o "fuera del momento indicado" hasta el punto que las operaciones para reubicarlos o reencauzar su uso forman parte estructural de los procedimientos de la clase. Las sanciones, por su parte, consisten casi siempre en

la confiscación de objetos, en la reclusión a un espacio (el rincón, la dirección o el aula) o bien en una formalización escrita de la falta que convierte la acción prohibida (oculta, escondida) en un objeto de registro público.

Este sistema de objetos al servicio de un régimen de disciplina es relativamente sencillo de entender y conceptualizar si se enfoca desde la perspectiva de las sanciones que los maestros aplican a los alumnos a partir de faltas cometidas, con un enfoque instrumental. La mayor parte de la literatura sobre "límites", "disciplina" o "convivencia" –términos que, con distintas connotaciones aluden a la cuestión– lo hacen desde esa perspectiva. Incluso cuando sostienen propósitos y marcos teóricos disímiles, este tipo de estudios tienden a reconocer una dicotomía a ser superada entre el autoritarismo y la anomia, y proponen terceras opciones, más equilibradas u originales.

Valgan como ejemplo dos libros distantes entre sí en el tiempo, el espacio, la ideología y el propósito. En ellos se reconoce, sin embargo, un mismo procedimiento. Guimarães (1998) estudia la cuestión desde una crítica a la burocracia escolar, que es vista como una instancia que crea un individuo normalizado, habituado a obedecer órdenes, adquirir hábitos y seguir reglas. Aquellos que logran escabullirse de estas estrategias de normalización, dice, son rotulados como marginales, locos, indios, salvajes o animales. Sufren sentencias humillantes o se los somete a "penitencias monstruo", como define la autora al tipo de consigna tal como escribir 100 o 200 veces lo que no debe ser hecho. Fuertemente inspirada en la obra de Foucault, y específicamente en el libro *Vigilar y Castigar*, la autora muestra que hay un autoritarismo inherente en las escuelas, reproducido en la institución punitiva de la sociedad, pero que hay también escuelas en las que predomina la anomia y la falta de normas o directrices. Para Guimarães, anomia y autoritarismo son dos facetas de la burocracia que domina a la escuela. Como resultante de la falta de normas o del autoritarismo arrogante, concluye, tiene lugar la depredación al interior del universo escolar. Las alternativas que sugiere se formulan en un tono romántico, de realización utópica.

Dunhill (1965), por su parte, critica dos actitudes opuestas que reconoce habituales en la administración de disciplina. Una, tradicional y basada en la convicción de que el niño debe ser conducido a un estado de pasiva receptividad mediante amenazas, sanciones y, si fuera necesario,

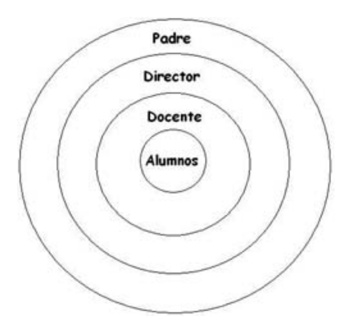
castigos corporales; y otra perspectiva, la de los “modernistas”, que “apoyándose en originales teorías educacionales se oponen a toda coerción o presión sobre la creciente personalidad del educando. Éstos se centran en el interés del niño, su libre expresión, que constituye un derecho sagrado, y por consiguiente intangible, y el principio de la autonomía de la actividad infantil” (ob.cit.:56). El autor critica ambas posturas por dogmáticas. La tontería de los tradicionalistas, dice, “consiste en tratar a los educandos como estibas vacías que deben ser llenadas con un adecuado cargamento de tales o cuales conocimientos. El error de los modernistas consiste en creer que los niños son capaces de discernir por cuenta propia lo que es más adecuado para su autoformación” (ibíd.). La propuesta del autor se basa en el enunciado de una serie de cualidades sobre el carácter y competencia profesional del maestro, sobre el conocimiento de ciertas características de los alumnos y consideraciones sobre el ambiente físico, las condiciones de contexto y una serie de normas a cumplir y errores habituales a evitar, en la línea de: “*no cambie su actitud si ingresa al salón el director de la escuela; las normas deben cumplirse siempre…*”, etc.

Estas observaciones, distantes entre sí varias décadas y provenientes de distintos continentes, tienen la virtud de desentrañar algunas de las contradicciones discursivas dentro de la amplísima retórica que rodea la cuestión de la disciplina escolar, y las hemos mostrado como ejemplos de abordajes usuales a partir de estas cuestiones. Los episodios observados en la investigación que sustenta estas páginas, sin embargo, han sugerido el interés de seguir un camino quizás menos fructífero a los efectos prácticos de sustentar una ética o una mecánica de la intervención, pero que incursiona en aspectos sólo visibles desde dentro de las prácticas: las “capas” de legalidad/autoridad práctica percibidas como tales desde la perspectiva de los alumnos y los modos en que los objetos permiten entenderlas.

Las reglas no son sólo las reglas de los adultos

Más allá de los aspectos epistémicos que aportarían otros actores (como sería el caso del pedagogo en la legitimación de las intervenciones disciplinarias del docente desde un saber científico, por ejemplo, o del

funcionario como autoridad estatal a la que eventualmente se podría recurrir)[26] nos interesa adoptar la perspectiva del alumno, último destinatario de las sanciones disciplinarias, para reconocer los distintos niveles en que la autoridad disciplinaria funciona, y en relación con qué objetos. Hay toda una serie de objetos al servicio del sostenimiento de estas "capas" de autoridad disciplinaria. Nuevamente, se trata de un esquema concéntrico.



"Capas" de autoridad disciplinaria

En el centro, el propio alumno es tributario de una de las referencias de autoridad más fuertes. La aprobación o desaprobación de los compañeros del curso de la conducta de cada niño ha sido, invariablemente, *importantísima* para todos los alumnos en las distintas situaciones observadas, como se constatará enseguida al analizarlas. El grupo posee una legalidad propia, a veces construida a partir de reglas adultas, pero siempre transformándolas. Esta legalidad interna del grupo se basa en la lealtad y la amistad, y sus medios de castigo son esencialmente: la delación, el duelo (la pelea), la burla y la broma pesada. Hacia fuera, van aparecendo las siguientes capas y sus representantes: el maestro, primer administrador externo de disciplina, que como enseguida veremos media entre legalidades contradictorias; el director, quien recibe al castigado enviado "a dirección",

26. En ese registro ampliado, además, cabe señalar la figura de la *"denuncia"* a los medios masivos de comunicación como una forma extendida del mecanismo ya comentado para la sanción: una formalización de la falta que convierte la acción prohibida en pública. En ese sentido, cuando un grupo de padres *"indignados"* acude a la cobertura de un noticiero, por ejemplo, se incrusta en una lógica de sanciones y capas de legalidad en la que otorga al periodismo una capa externa adicional.

y que se apoya en una legalidad institucional, fuerte en lo simbólico pero de escasa eficacia práctica; y el "padre", destinatario de la "mala nota" en el cuaderno de comunicaciones.

Volviendo a la instancia central, la propia regulación del grupo de pares, puede decirse que la legalidad de este sistema de lealtades algunas veces se construye en base a acuerdos explícitos, bajo la apariencia de juegos, y otras sólo se da por hecha. Entre los acuerdos explícitos se destacan los pactos de amistad entre los chicos; la instauración de la relación amistosa parte de una solicitud de uno a otro: "¿Querés ser mi amigo?" y una confirmación o una reafirmación. Varias redes de comentarios, "chismes" y disputas en el recreo fueron observadas en base a este tipo de debates sobre la existencia y la fuerza de la amistad entre dos niños, o el peso relativo de la amistad entre un niño y dos de sus compañeros. En este contexto, las reglas de lealtad funcionan más como medios de exclusión que otra cosa, y suelen estructurarse en jerarquías alrededor de las propias afinidades de los chicos, del género y de la edad.

Extractos de conversaciones con los chicos en la plaza

"Nadie quiere ser amigo de Tati, porque ella apenas le pasa algo se pone a llorar y llama a la seño. Y nadie quiere jugar con ella, porque todo el tiempo la llama y ella viene y no podemos jugar a lo que queremos si todo el tiempo viene la señorita."
(AGUSTINA, 5to. grado)

"Caio y Santiago se re-odian. Son enemigos. Mil veces se agarraron a piñas en la esquina. Bah, al final nunca se agarran, porque todos los separan, pero en el recreo largo, ponele, Caio le dice algo, y Santi le dice: 'ah, ¿sí? Te espero en la esquina, pelotudo', y a la salida van y se empujan y eso. Pero casi nunca pelean de verdad."
(AGUSTINA, 5to. grado)

"Mi mejor amigo es Uri, porque fuimos a sala de 4, entonces somos más amigos que todos. Así [aprieta las manos con fuerza].

(*¿Y qué hacés con tu amigo Uri?*) En el recreo le tiramos agua a los de sexto, que siempre nos molestan.” (*¿Y qué hacen ustedes cuando los de sexto las molestan?*) Le decimos a la seño, y ella los reta.
(SERENA, 2do. grado)

“A Feli todos lo cargan, todo el tiempo. Y siempre llora. (*¿Por qué lo cargan?*) Porque es un tonto. A mí me da pena, pero a veces también lo cargo.” (*¿Y por qué crees que es un tonto? ¿Qué cosas hace de tonto?*) Y… rompe los juguetes, se copia todo lo que hacemos, siempre nos sigue y nos molesta, es un tonto.”
(JAVIER, 2do. grado)

Existe un moderado corpus de trabajos que han estudiado la amistad en los niños. Selman y Shultz, autores de *Making friends in Youth,* por ejemplo, son señalados como antecedentes importantes en la materia. Ellos reconocen una serie de estadios estables en el desarrollo del concepto de amistad, que va desde un nivel cero de carácter egocéntrico, donde el otro amigo es percibido como “compañero momentáneo de juego”, y que evoluciona en una serie de etapas: una de relaciones unidireccionales, otra de “cooperación interesada”, donde aparece la reciprocidad y la autorreflexión, un estadio de intimidad en la amistad, donde aparece la “mutua compartición”, hasta la etapa final de interdependencia autónoma, donde se reconoce cierta profundidad interior y un carácter social de la amistad (Selman y Shultz, 1990; Rodríguez y González, 2002). Estos estudios, sin embargo, por lo general se enfocan en la amistad como un objeto psicológico o psicosocial y no suelen abordar la articulación de estas relaciones con las reglas escolares.

Lo que nos interesa remarcar en este caso es que la cuestión de la disciplina entendida como geografía moral y conductual de los sujetos en la escuela –en el sentido de que se trata de un campo de reflexión e intervención que conduce al establecimiento de una cierta legalidad práctica dentro de la institución– no posee, al menos desde la perspectiva de los alumnos, la forma de una pirámide jerárquica susceptible de superponerse con el organigrama funcional del establecimiento, sino que parte de sus

propias relaciones entre pares, y va abriéndose a las reglas de los maestros y los directivos (que nunca son las mismas) y las respuestas esperables de los padres, pero siempre leídas desde el centro de este esquema. De un lado, entonces, está la concepción jerárquica del sistema de disciplina, que supone la preeminencia de las reglas que se ubican en los estratos más altos del escalafón administrativo-legal de la institución. Desde esta perspectiva, las normas institucionales son más fuertes que las intervenciones de los maestros, y éstas, que las sanciones del grupo de pares. Del otro lado, aparece la idea, a la que suscribimos aquí, de que las normas disciplinarias funcionan menos como una pirámide y más como una serie de capas de legalidad, como círculos concéntricos en cuyo centro está la legalidad del grupo de pares y que se va abriendo hacia esferas de influencia más alejadas y a la vez más amplias y abarcativas.

El maestro es el primer administrador de disciplina externo al grupo de pares. Funciona como "límite jurisdiccional" para las reglas de los chicos, pero se articula con ellas de diferentes maneras. Uno de los recursos de sanción de los alumnos es la *delación*, por ejemplo, en cuyo caso es el alumno quien dirige la intervención del docente hacia su compañero. Como toda intervención, puede ser eficaz o no, pero estructuralmente funciona como un comando infantil de la intervención adulta. Los duelos, bromas pesadas y burlas, en cambio, funcionan sólo horizontalmente sin demasiada relación con las reglas adultas. El objeto central de disciplina en la capa de legalidad disciplinaria correspondiente al maestro es, sin dudas, la "mala nota". Al analizar algunos apartados más atrás las notas del cuaderno de comunicaciones desde la perspectiva de los padres y sus intereses en la escolaridad de sus hijos, postergamos su análisis para poder hacerlo aquí.

El cuaderno de comunicaciones y la mala nota

En una de las escuelas observadas se me facilitó el acceso a un corpus importante de malas notas (unas 250 en total) registradas en diferentes soportes. Uno de ellos, el cuaderno de comunicaciones. Pero también en un denominado "libro de firmas", "libro negro" en la jerga de los alumnos, o "cuaderno de compromiso y libro de actas" según su denominación formal. Se trata de un cuaderno rojo de tapas duras en el que hay una

página para cada niño, y en el que éstos firman una descripción de la inconducta que han observado. Se observa que algunos niños, de los que evidentemente se esperaba que usaran el cuaderno con mayor frecuencia, tienen mayor espacio disponible que otros en el cuaderno.

El libro de firmas no reemplaza la clásica “mala nota” del cuaderno de comunicaciones, sino que constituye un estadio posterior en la sanción a la inconducta, conservando la misma estructura que la mala nota que, como veremos, es muy precisa y constante. Hay un libro para cada grado, y de un rápido examen es fácil inferir que su uso se va incrementando conforme aumenta la edad de los niños. El de primer grado está completamente vacío. El reglamento de uso del libro está pegado en la primera hoja. Allí se destacan aspectos generales de funcionamiento, y también se hace referencia a las firmas. Los alumnos, dice el reglamento, deberán firmar con su nombre, sin apodos ni grafismos. Si así no lo hicieren, se harán merecedores de una nueva sanción. Del análisis del corpus de malas notas surge una estructura muy precisa para esta unidad-elemento del libro de firmas o cuaderno de comunicaciones. Los componentes de una mala nota son:

- Encabezado.
- Objeto de la nota.
- Mención a los actores que intervienen en general.
- Comentarios acerca de los objetos involucrados.
- Mención a el o los sancionados.
- Mención a la o las víctimas.
- Referencia a los adultos a cargo.
- Mención del lugar del episodio.
- Descripción del conflicto o falta.
- Descripción de la intervención del adulto o la institución.
- Alguna referencia a valores aludidos y términos clave del discurso propio de la mala nota.
- Pie de nota, con firma.

El *encabezado* abre dos posibilidades para la mala nota: el modelo *comunicación* (“Sres. Padres” o similar) y el modelo *acta* (Lugar y fecha, seguidos de la descripción del incidente). Ambos se utilizan en el cuaderno de

comunicaciones del alumno, y sólo el segundo en los libros de disciplina. A modo de ejemplo, los siguientes son textos de dos malas notas confeccionadas, respectivamente, con *modelo comunicación* y con *modelo acta*.

> Sres. Padres, esta mañana Facundo ha sido observado (en reiteradas oportunidades) por comportarse indebidamente durante la clase de inglés. La profesora le ha pedido que cesara su mal comportamiento, que consiste en gritar, arrojar útiles y molestar a sus compañeros, y no lo ha hecho. Por ello, les ruego hablen con él sobre esta situación,
>
> MARCELA

> 14 de junio de 2008
>
> En el día de la fecha, se ha llamado la atención al alumno Ignacio Suárez por destruir materiales de la sala de arte. Siendo las 13,30 hs. y encontrándose el alumno en recreo de comedor, y según él mismo admite, se introdujo sin permiso en el salón de plástica y dejó caer un recipiente de herramientas de esa área. Se ruega a un adulto responsable presentarse en la institución en el día de mañana para conversar sobre este episodio.
>
> PROF. N.

Por *objeto* de la nota entendemos la expresión explícita del propósito de su confección, es decir, la finalidad de la creación de un objeto escriturado cuya existencia se hace precisa tras la ocurrencia de algún incidente vinculado a la disciplina. También aquí aparecieron dos posibilidades, vinculadas a las que abría el encabezado: "dejar constancia" e "informar". Se hace una mala nota para dejar constancia (modelo acta) o informar (modelo comunicación) lo que en cualquier caso implica guardar un registro accesible a otros. Hacer público. La mala nota es, en ese sentido, la enunciación

pública de una acción disruptiva en términos muy específicos, cuya terminología se toma prestada, fundamentalmente, de las ciencias del derecho y de la psicología del desarrollo.[27] Por lo general una mala nota solicita la presencia del padre en la escuela para conversar sobre el incidente y las sanciones que del mismo deriven, y lo hace también en términos psicológicos ("sostener una entrevista") o legales ("enviar una citación").

Ya hemos visto que la cuestión de la disciplina aparece en las escuelas investida de un léxico y unas categorías psicológicas (Dussel, 2006; Gotzens, 2005) y en la presentación de las herramientas teóricas dentro de este campo hemos anticipado la hipótesis de una confluencia con el discurso legal y de los valores. La pregnancia de los discursos legal y psicológico en las malas notas lo muestra a las claras y no es inconsistente con los contextos discursivos de legitimación de que históricamente han echado mano las prácticas disciplinarias, punitivas y penales. Es clásico el texto de Foucault *Los anormales*, basado en sus clases en el College de France en 1975, donde analiza las relaciones entre ambos discursos por medio de las pericias psicológicas en procesos judiciales. En ese caso confluyen ambos discursos y se hace visible cómo la psicología puede legitimar el castigo definiendo en términos científicos la anormalidad del sujeto. Sus consideraciones sobre lo perverso, lo peligroso y lo monstruoso los exponen como construcciones recubiertas de tecnicismos que abrevan de las justificaciones psiquiátricas para operacionalizar los fantasmas que subyacen a los sujetos excluidos del espectro de la normalidad (cf. Hillesheim y Guarschi, 2007).

En distintos ámbitos de la educación adquirió particular relieve en las últimas décadas una sostenida y fundada crítica a los procesos de

---

27. Es importante discernir, al hablar del saber o el discurso psicológico, entre la psicología del desarrollo, preocupada por definir parámetros de normalidad, y el psicoanálisis centrado en la dramática de cada escena, pues se trata de enfoques y preocupaciones muy diferentes. Desde un enfoque psicoanalítico señala Zerbino, por ejemplo, en relación al par prohibido-permitido que *"tiene que ver con la ley, la norma y la transgresión, asociado con la rebeldía"* (…). Buena parte del trabajo crítico y clínico del psicoanálisis de nuestra época es poder trabajar en dirección de señalar que ***no todo es posible***, y esto es algo muy diferente que la banalizada y degradada noción de *"ponerle límites a los niños"* (2007b). Al referirnos a la psicologización del discurso disciplinario la referencia es casi siempre a la esfera de la psicología del desarrollo que establece pautas de normalidad para el comportamiento infantil.

normalización de la infancia escolarizada, tanto en las escuelas comunes como en las especiales. Este tipo de análisis se dirige a mostrar cómo el corpus de saberes que se construyen en torno al niño institucionalizado, y particularmente aquél definido como anormal, “no es ni internamente *correcto*, ni políticamente *desideologizado* ni históricamente *atemporal*. Por el contrario, como todo conocimiento, es el producto de la *construcción de una producción de conocimientos marcada* por los *tiempos históricos* que ha debido transitar. Y, en este sentido podría ser leído como el *producto residual* de la tensión dialéctica entre intereses diversos” (Hermoso, 2005). Sin llegar al extremo de la patologización psiquiátrica, los conceptos de “buen alumno” y “mal alumno” son tributarios de idéntico análisis, como hemos analizado en profundidad en un ensayo anterior (Narodowski y Brailovsky, 2006).

La mala nota puede ser entendida como un proceso judicial a escala, que tiene lugar en tres niveles. Primeramente, el docente debe preservar la gestualidad del aula (explicar, atender, trabajar) cuya transgresión es entendida como parte normal de la clase. Esto demanda una intervención rutinaria, eficaz para encauzar la desviación por canales conocidos. El segundo nivel apela al ámbito de la institución y se asocia al “reglamento” explícito, a las prohibiciones válidas para el conjunto de la escuela. Aquí el maestro, en contacto directo y permanente con los alumnos, representa la capa más próxima de legalidad institucional. Finalmente, las leyes psicológicas se erigen en discurso legitimante de intervenciones ante faltas consideradas más graves. En todos los casos lo legal como discurso emerge como fuente espontánea del léxico de registro escrito y convive con lo psicológico como paraguas legitimante de las intervenciones.

Siguiendo con el análisis de las malas notas, las menciones infaltables son, seguidamente, a los actores que intervinieron en el episodio que se está publicando (victimario, víctima/s, adultos a cargo) y, casi sin excepción, a los objetos cuya tenencia inapropiada, mal uso o daño constituyen el centro de la falta.

Una mala nota en formato acta, con algunos de los elementos señalados, reza del siguiente modo:

“(Fecha) Se deja constancia que en el día de ayer durante la hora de Plástica el alumno Matías … le pegó con una toalla en la cara sin intención a la Sra. que realiza la limpieza. El alumno se compromete a no cometer otra acción similar. (Firma del alumno)”.

Con mucha frecuencia, y más cuanto mayor es la falta y la envergadura del cuaderno que la aloja, se hace referencia a las medidas que se han tomado o a los compromisos que se han asumido para evitar la reiteración de la falta. Llama la atención el uso recurrente del tiempo impersonal para la expresión de las sanciones (p.e. “*se le ha observado escupiendo a sus compañeros en la escalera…*”) y el invariable tono legal que asume en el lenguaje.

El lugar donde las faltas descriptas en las notas han sucedido es uno de cinco recurrentes: el aula, el recreo, los traslados, el horario de comida y la formación, aunque el tipo de falta varía y a cada espacio corresponde cierto tipo de evento. Los episodios sucedidos en el aula tienen que ver casi siempre con alteraciones extremas de la gestualidad apropiada para la situación de clase, esto es: tenencia de objetos ilícitos o extemporáneos, uso indebido de la palabra, falta de atención o “falta de respeto”. Los otros espacios, y especialmente el recreo, en cambio, son escenario de episodios más desaforados y descriptos en las notas como desmanes.

Las faltas dentro del aula son aquellas cuyo guión resulta más nítidamente asociado a los rasgos del ambiente-aula que hemos venido analizando. Algunos ejemplos de las notas analizadas muestran cómo los temas se refieren casi invariablemente al fallo, por insuficiente, del procedimiento de *sostenimiento de las condiciones gestuales de la clase*. Habíamos observado que este procedimiento recurría a una escala gradual de intervenciones que iban desde el llamado de atención verbal o advertencia, la confiscación de objeto extemporáneo, el cambio de ubicación del niño en el aula, hasta la advertencia de “pedido de cuaderno” de comunicaciones, la expulsión del aula (a la puerta o a la dirección) y el pedido de cuaderno con la finalidad de escribir en él una “mala nota”. Estas notas constituyen un objeto testigo del tránsito por todas estas instancias previas, y esto aparece expresado en los motivos expuestos, cuando se utilizan expresiones como “en reiteradas oportunidades” antes de exponer las razones de la sanción:

- “por dirigirse de manera inadecuada hacia la profesora de inglés”
- “se han agredido física y verbalmente”
- “se comportó en forma inadecuada”
- “por ser observado en reiteradas ocasiones”
- “por molestar a su compañero y no escuchar las consignas del profesor”
- “al hablar todo el tiempo en clase y no realizar la tarea correspondiente”
- “repitió su mal comportamiento en la hora de inglés”
- “por molestar y gritar en clase”
- “por no permitir el desarrollo de la clase…”
- “por molestar a sus compañeros y a la docente durante la clase”
- “desatendió las consignas de la profesora durante la clase y en cambio perturbó el trabajo de sus compañeros”
- “por utilizar vocabulario impropio”

Las faltas en el recreo y los otros subespacios, en cambio, tienden a ser expresiones de descontrol y exceso a los límites tolerables del movimiento y la agresión espontánea: “traer una bombita de mal olor a la escuela”, “actuando en forma indebida labrando un plan escrito con acciones en contra de la compañera, que luego llevaron a la práctica”, “jugar con la comida en el comedor”, “tirar del pelo a un compañero”, “le tiró gelatina a un compañero y manchó con dicho material la pared del comedor”. El espacio del recreo presupone una gestualidad que definimos como *hipoáulica* en cuyo contexto muchas conductas que serían inaceptables en la clase, no lo son allí. La falta típica del recreo es la que lesiona, arriesga u ofende en exceso a otro.

Otras formas de describir la falta abundan en los detalles “macabros”, dando la impresión de que quieren avergonzar por medio del acto de hacer pública la inconducta. Es el caso de la nota escrita en el cuaderno de un niño de cuarto grado en la que se detalla: “por colocarle un cartel a una compañera que decía: ‘pateame bien fuerte’ durante la clase de ciencias, y reírse luego de ella”. En otra ocasión, un alumno que había escrito una “mala palabra” en la pared debió volver a escribirla en el cuaderno de comunicaciones como prueba de su doblegamiento y a los efectos de exponer su grosería ante sus padres, destinatarios de la nota.

El procedimiento de “hacer público” de la mala nota es, de hecho, un acto de exposición además de un procedimiento de registro. Esta exposición de la inconducta a los ojos de los demás, sin embargo, no siempre ni

necesariamente conduce al alumno en falta a sentir vergüenza. Antes bien, las sanciones y su acumulación progresiva bajo la forma de un "prontuario" pueden ser incluso un modo de legitimarse y de ganar fama ante sus pares. Es en este sentido que he afirmado que la legalidad del grupo de pares, fuerte y próxima, no puede ser desatendida para entender la cuestión de la disciplina escolar. Profundicemos en esta cuestión.

La firma del alumno: parte del príncipe y resistencia

Las malas notas hacen en general alguna referencia a valores aludidos y términos clave de un discurso que es propio y reconocible dentro de este tipo de textos. Las palabras clave aquí son "compromiso" (o falta de compromiso), "compañerismo" y cierto grado de sensibilidad (o falta de ella) a la intervención de los adultos, expresada en la insistente mención de la recurrencia en la falta. El alumno llega a la instancia de la nota porque se le ha llamado la atención "en reiteradas oportunidades", "innúmeras veces", "seis veces seguidas", etc. Y el tono de la nota expresa muchas veces –aunque no con tanta elocuencia como el tono de los "retos" verbales– el cansancio, la sensación de impotencia y desorientación de los adultos frente a las inconductas de los alumnos. La mala nota, podría decirse, actúa en parte como canal de alivio de esa fuerte sensación, pues apela a una autoridad que se ubica fuera del escenario escolar cerrado. Tanto "ir a dirección" como llevar una "mala nota" son procedimientos que apelan a instancias de autoridad diferentes (y concéntricamente más lejanas y abiertas) de la del maestro: en el primer caso, la autoridad institucional del director apoyada en su poder de aplicar sanciones "graves", en el segundo, la autoridad familiar del padre, apoyada en instancias menos individualizables pero que, podría conjeturarse, se relacionan con la potestad de aplicar castigos físicos o privaciones.

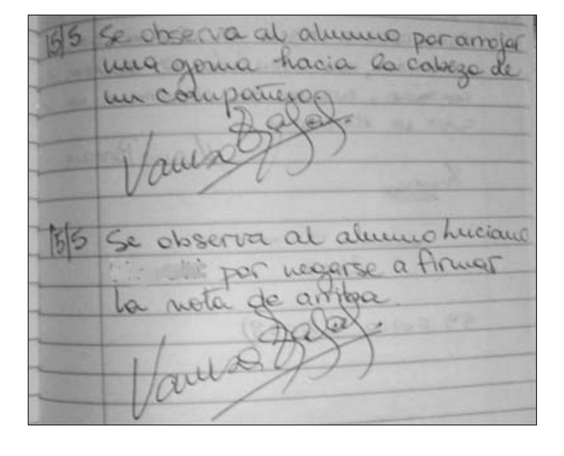
El pie de nota, con firma del docente que intervino, en muchos casos exige también la firma del alumno. Habíamos visto que la firma del padre representa en el cuaderno distintos modos de implicación que describimos como la simple *notificación* (firmar para asumir un dictamen), o bien la *autorización* (firmar para dar consentimiento y conferir autoridad adicional al maestro y a la escuela) o bien la asunción de una *responsabilidad*

(firmar para asumirse implicado en el comportamiento del alumno). Esta última función de responsabilización, tanto del propio niño como de sus padres, es central en las malas notas, y se extiende al alumno en una forma que podría calificarse de reprimenda o castigo en un sentido literal.

Afirma Foucault que el castigo no puede identificarse a la mera reparación de un daño producido, sino que bajo ciertas condiciones de gobernabilidad, institucionalidad, etc. que nosotros reconocemos presentes en la escuela,

> "debe siempre existir en el castigo una parte, al menos, que es la del príncipe (…): por un lado, implica la reparación del daño que se ha hecho a su reino, del desorden instaurado, del ejemplo dado, perjuicio considerable y sin común medida con el que se ha cometido respecto de un particular; pero implica también que el rey procura la *venganza* de una afrenta que ha sido hecha a su persona" (Foucault, 1975:40, el destacado me pertenece).

Son muchas y muy consistentes las pruebas de que la firma del alumno al pie del acta que hace pública su falta actúa como rito de doblegamiento y de sometimiento forzado a la autoridad del adulto. Ya se ha mencionado la estrategia de hacer escribir al alumno en el cuaderno, de su puño y letra, las palabras indecentes que había escrito en la pared. Otro ejemplo lo constituye la sanción asociada a la propia resistencia a la firma que, como vimos, ya está prevista en el reglamento de uso del libro de firmas.


15/5 Se observa al alumno por arrojar una goma hacia la cabeza de un compañero

15/5 Se observa al alumno Luciano [illegible] por negarse a firmar la nota de arriba.

◀ Dos notas disciplinarias sucesivas en el libro de disciplina.
La primera:
"Se observa al alumno por arrojar una goma hacia la cabeza de un compañero".
La segunda:
"Se observa al alumno (...) por negarse a firmar la nota de arriba".

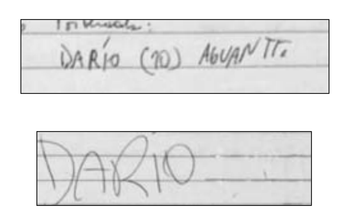
En una de las escuelas observadas, adicionalmente, la firma del cuaderno de disciplina se constituyó en escenario de una disputa de popularidad entre los propios alumnos. Las capas de legalidad reasignaron nuevos sentidos a sus instrumentos y firmar el "libro negro" pasó a ser, dentro del espectro de valores de los propios alumnos, un signo de status. Una etnografía escolar realizada en una escuela en Estados Unidos, centrada en las prácticas de castigo y el modo en que éstas son vividas por los estudiantes, ofrece un antecedente de fenómenos similares o al menos comparables. Ferguson (2001) observa que "meterse en problemas" en la escuela no necesariamente devenía en miedo o vergüenza para los niños, ni los inducía a hacer "borrón y cuenta nueva", ni a modificar sus conductas tras el castigo, sino que la visita al salón de castigos era también, para muchos de ellos, ocasión para evadir las condiciones de trabajo en el aula, o para expresarse, para hacerse nombrar, para divertirse, para responder de algún modo a las reglas y el poder adulto y también para subvertir ciertas reglas que, paradójicamente, eran más relajadas una vez que el castigo estaba consumado. Al momento de abordar el análisis del libro de disciplina algunas reflexiones del trabajo de Ferguson volvieron para reescribirse en un nuevo contexto y bajo una nueva forma.

El "libro negro" abarca un período de varios años ya que es el depositario de las actas extremas, aquellas reservadas para los alumnos que ya han sido observados en varias ocasiones y a quienes en muchos casos ya se les ha escrito una o varias malas notas en el cuaderno de comunicaciones. Muchos de los nombres de alumnos sancionados son recurrentes: en las 290 notas que contiene el cuaderno hay al menos seis nombres que aparecen hasta nueve veces, sancionados por participar en distintos episodios. Enseguida llaman la atención una serie de detalles en el sector de las firmas de los alumnos, especialmente en el caso de las actas firmadas por estos alumnos "reincidentes". Números escritos a continuación de la firma, borrones, sobreescrituras, palabras anuladas. Aunque al indagar entre los docentes y directivos por el significado de estas inscripciones parecía no haber ninguna explicación, Maxi –un niño de sexto grado– ofreció una respuesta más clara.

Darío se hacía el canchero que había firmado diez veces y cuando escribía algo en la pared, o en el pizarrón, ponía el diez [nota: quiere decir que escribía, literalmente “Darío (10)”]. Y ahí todos empezaron a poner el número que habían firmado, ponele, si firmó cinco veces, ponía cinco, y así. Igual por ejemplo, Kinen era re mentiroso, ponía siete y había firmado una sola vez, o contaba las del cuaderno, que esas no van, es re trucho.”

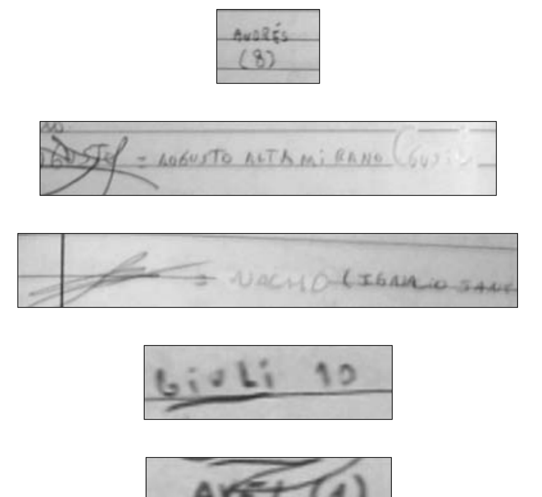
(Maxi, sexto grado)

Lo que al principio parecía ser una simple emulación del conocido grafismo en la firma de Diego Maradona, adquirió otro sentido. Algunas de las firmas del libro negro comenzaron entonces a explicarse como una invasión audaz de los alumnos en la propia “boca del lobo”. Allí donde el 10 de Darío era un acto de rebeldía si era escrito en la pared o en un pizarrón durante el recreo, es en cambio un alarde de audacia si se escribe en el libro de disciplina.



Firmas de Darío en el libro de disciplina, al pie de las malas notas. En el primer caso, el número 10 y la palabra “aguante”. En el segundo, tras el borrado con corrector blanco alcanza a reconocerse la palabra “capo”.

Otras anotaciones similares confirman la existencia de todo un código competitivo entre los alumnos acerca de la cantidad de firmas en el libro y el consiguiente grado de status adquirido. La existencia de varias marcas de borrado, por su parte, dan a entender que los docentes a cargo sí tenían algún grado de conocimiento acerca de esta legalidad construida por los alumnos.



Varias anotaciones agregadas a las firmas del alumno sancionado en las actas del libro de disciplina.

La existencia de un código elaborado de valoraciones y jerarquías construido por los propios alumnos respecto del sistema de puniciones oficial de la escuela, donde la mayor cantidad de firmas (que debería degradar al alumno por disminuir su buen “concepto”) otorga en realidad una clara credencial de status dentro de la capa de legalidad de los alumnos, pone de manifiesto el carácter dinámico del sistema en su totalidad y alerta, una vez más, sobre la forma en que, desde la perspectiva del ambiente escolar, los objetos son significados de modos diferentes a los que la estructura escolar previó para ellos. Las funciones previstas para los objetos raras veces coinciden con los efectos que se instituyen en el uso. La mala nota y la firma en el libro de disciplina, previstos en el nivel de la estructura para ser un mecanismo de amedrentamiento por medio de la exposición pública de la falta de los alumnos, terminan entonces siendo resignificados en el nivel del ambiente como un ámbito de disputa por la popularidad donde, paradójicamente, los niños ven una vía para sostener su posición al interior de la legalidad que rige las relaciones horizontales.

La cuestión de los límites en la escuela, considerada desde una perspectiva sensible a estas diferentes capas de legalidad, se muestra así como un terreno fértil para asumir una concepción productiva del conflicto: éstos ayudan a profundizar y comprender los aprendizajes sociales. No da igual trabajar las relaciones escolares pensando en un conjunto de reglas que son más "poderosas" cuanto más se aproximan a la cúspide de una pirámide, que concebirlas teniendo en cuenta el sentido que los actores otorgan a sus experiencias de pertenencia a grupos, a sus prácticas de resistencia, a sus interpretaciones de la regla y a lo que es preciso hacer hacer para "sobrevivir" en la escuela (que casi nunca consiste meramente en cumplir las reglas). Volviendo al análisis de las firmas, podría decirse que también los borrones y rectificaciones realizados por los adultos en estas "firmas robadas" por los alumnos, en estas marcas para las que proclamaron un nuevo sentido, son un dato interesante, ya que contrasta con el discreto silencio que guardaron ante las consultas explícitas que se les realizaron.

El director y la disciplina

A cuento de un comentario acerca de la disciplina, el director de la escuela recuerda y relata espontáneamente una anécdota:

"Muchos adultos de mi generación le dicen a los chicos cosas como: '*por hacer eso, a mí cuando era chico me fajaban*', como queriendo mostrar que ahora se permite a los chicos hacer lo que quieren.

Pero mirá, estoy segurísimo de que eso es, en la mayor parte de los casos, mentira. A nosotros los adultos nos decían eso cuando éramos chicos –posiblemente sin mentir, en ese caso– y ahora se utiliza como retórica para con la generación que sigue".

Me pregunto entonces por esta especie de retórica de la nostalgia como apoyo de la disciplina que el director denuncia. Consistiría básicamente en afirmar que había un “antes” más estricto, menos dialogado, en el que las reglas eran más drásticas, y que aunque no estemos dispuestos a convalidar sus medios, sí nos regocija sugerir que las cosas entonces y de ese modo “funcionaban mejor”. Una lectura más o menos evidente es que, en la anécdota, los adultos dicen haber sido castigados por sus padres como artilugio de negociación y persuasión. De este modo, remarcan los beneficios de que gozan los chicos ahora, y denuncian que *aun sin ser golpeados*, muestran inconductas o transgresiones. Un modo sutil de coerción. Otras referencias a sus propias intervenciones y percepciones, sin embargo, muestran los dilemas a los que se enfrenta el director a la hora de impartir disciplina. El director es quien recibe al alumno castigado que fue “mandado a dirección”.

> “El alumno que vino a dirección viene y espera. Prefiero decirle que me espere, y no explicitar que está *en penitencia*. Incluso se lo digo explícitamente: *ahora no puedo atenderlo, me espera un rato, pero no está en penitencia: está esperando que yo lo atienda*”.

“En cierto momento”, sigue relatando, “se inhabilitó legalmente la opción disciplinaria de suspender a un alumno, es decir, de mandarlo un día o algunos días a su casa como castigo. Y a partir de entonces, cuando se llegaba a esa instancia, se pasó a acordar con los padres la conveniencia de que el alumno se quedara un día en la casa, reflexionando”. Aparece en estas dos encrucijadas –la de la transformación de la penitencia en espera y de la suspensión en pausa consensuada– una resonancia común: sugieren una necesidad de sostener prácticas que posean efectos similares y mantengan el equilibrio de poder en forma igualmente eficaz, pero justificándolas de otro modo, con otros argumentos. En una desgrabación comentada de la entrevista, solicito al director que desarrolle por escrito comentarios sobre este punto particular, y escribe:

“El chico sabe que está suspendido y, lo que es más importante, sus compañeros también. En caso contrario, la escuela aparece carente de pautas disciplinarias reconocidas por todos los actores, incluyendo a los docentes. Muchos padres, antes de presentar quejas porque su hijo fue lastimado, inquieren fuertemente saber qué medidas se adoptaron con el agresor y no pocas veces exigen hablar ellos mismos con esos padres, obviando la instancia y la intervención de los docentes y, lo que resulta peor, la de los equipos de conducción. Algunas de estas escenas ocurren en las inmediaciones de la escuela. Padres interpelando a otros padres, e incluso a los chicos agresores, lo que puede verse como un abuso de un mayor respecto de un menor por lo menos indefenso”.

En el comentario aparecen los rasgos de las distintas capas de legalidades, tal como las percibe el director. Los mismos padres que para el alumno y el maestro son destinatarios de la mala nota y fuente de temor por las represalias del prestigio dañado del niño como alumno, capaces de conferir autoridad al docente por medio de su firma, desde la perspectiva del director son menos aliados de los maestros que de sus propios hijos, a quienes pueden incluso defender increpando a los otros niños agresores, por ejemplo, fuera de la escuela.

La disciplina en el recreo: el episodio de la pelota

El juego del fútbol está prohibido en la escuela por orden de la directora. Pero Zulma, y algunas otras maestras, permiten de vez en cuando que los chicos jueguen siempre y cuando no se produzcan agresiones ni peleas. La legalidad institucional afirma que no se debe jugar a la pelota en el patio de recreo, bajo ninguna circunstancia. Pero la maestra entiende que ese juego cubre una necesidad de los niños y les da permiso para hacerlo, con un bollito de papel y a condición de que lo hagan discretamente y sin lastimarse. Los alumnos, sin embargo, y aunque aceptan la excepción hecha y sus condiciones, prefieren jugar a lo que ellos llaman

"fútbol villero"[28], que utiliza una botella plástica con arena e incluye un momento libre de patadas y tironeo de la ropa, y designan a un compañero el rol de "campana". La maestra los descubre y cancela la "excepción", imponiendo la regla original: "*se acabó lo que se daba*", "*ustedes confunden libertad con libertinaje*".

En el ejemplo se observa cómo la legalidad institucional se "ablanda" y es percibida como inconsistente por la maestra apelando a argumentos éticos, humanos ("los chicos necesitan jugar, es su derecho"). Sin embargo, cuando los alumnos transgreden los límites que ella había impuesto, recurre nuevamente a la rigidez de la legalidad institucional con argumentos "legalistas" ("ustedes no saben aceptar una regla razonable, entonces no merecen ese grado de libertad"). Esta es la lógica de las capas de legalidad dentro de la escuela: se ablandan hacia adentro porque se perciben como "inhumanas", y se rigidizan hacia afuera ante las faltas éticas. Al agotarse la contención de una capa, se apela a alguna de las siguientes (externas), pero al someterse a ellas desde adentro se buscan subterfugios que las desplacen por las propias, por las más próximas. En el centro del conflicto que hace funcionar todo el sistema, se halla el objeto prohibido, la pelota.

El maestro –y el ejemplo anterior lo muestra con claridad– es el responsable último de gestionar las incoherencias, contradicciones y conflictos inherentes a las distintas capas de legalidad. Comprensivo hasta cierto punto con la perspectiva de los niños, es cómplice en la evasión de la legalidad institucional; pero indignado ante la falta de respuesta solidaria de éstos, en cambio, representa y defiende esa misma legalidad.

Otro dato relevante del episodio lo constituye el hecho de que el objeto en cuestión es un objeto de juego. Los juegos de los alumnos son, con muchísima frecuencia, el epicentro de los conflictos y la ocasión en que los docentes reconocen inconductas susceptibles de sanciones disciplinarias.

---

28. La expresión "*villero*" es una referencia popular a los asentamientos marginales conocidos como "*villas miseria*" y a la población que en ellos reside. Lo "*villero*" en la jerga de los alumnos, sin embargo, alude tanto a los rasgos de sociabilidad o cultura de clase asociados a las personas que viven en villas, como al ejercicio de cierta audacia descontrolada que, de algún modo, guarda relación con las transgresiones al orden escolar en general.

Objetos profanados: el episodio de los libros

Algunos elementos materiales parecen converger como estructura que sostiene estas capas de legalidad desde la cultura material de la escuela: objetos ilícitos o extemporáneos (esto es, prohibidos o utilizados fuera del momento y lugar adecuados) que se constituyen en vehículos de faltas o inconductas de los alumnos, por una parte, y una serie de instrumentos previstos para hacer funcionar las reglas del maestro en primer lugar (confiscación o prohibición del objeto), las de la escuela en segundo (mandar a dirección o firmar el libro de disciplina) o las del padre escolar (enviar una nota en el cuaderno de comunicaciones).

Pero en otros casos, los objetos no son medio de la inconducta, sino destinatarios o víctimas de la misma. "Hacia comienzo de año", relata la maestra de sexto grado,

> "yo recién llevaba poco tiempo en la escuela y los chicos apenas me conocían, sucedió que aparecieron dos libros destrozados en el aula. Llegamos y estaban todos rotos. Nunca supimos quién lo hizo. Pero había que poner alguna sanción, y lo que se decidió fue hacerlos firmar a todos el libro de firmas. Muchos firmaron en desacuerdo. Fue genial, firmaban y ponían "en desacuerdo". Yo creo que eso de las firmas no sirve, y encima recién empezaba el año… Se armó una reunión, muchos padres se quejaron…".

La expresión "fue genial" en el comentario de la maestra expresa su reconocimiento positivo hacia un gesto de resistencia (en su lectura, signo de madurez) por parte de los alumnos. Da cuenta de los contrastes entre las diferentes legalidades disciplinarias de la institución, y –nuevamente– del peso de la firma como instrumento político en ese sentido. En su lectura, hay un valor reconocible en ese acto de resistencia a la lógica de esa parte de la legalidad escolar expresada en una medida de la directora. El episodio también se vio reflejado en las notas que se enviaron por cuaderno de comunicaciones. Las notas anunciaban que había tenido lugar el episodio y comunicaban luego la decisión de la sanción colectiva.

El mismo episodio, relatado por la directora de la escuela, abre una dimensión diferente, que la maestra no creyó central para incluir en su relato del episodio. "Aparecieron esos libros rotos y se armó todo un tema con los padres", dice la directora. Y sigue:

A partir de este episodio de los libros se puso de manifiesto todo el asunto de los *fotologs*. Porque el chico que era dueño de los libros rotos estaba quedando para el grupo en un lugar muy feo de chivo expiatorio, Facundo era atacado por varios chicos, y especialmente por Nico, cuyos padres justo no vinieron a esa reunión. En el fotolog de Facundo habían aparecido comentarios muy injuriosos, hacia el nene y hacia su familia. Entonces hubo una reunión y cuando se preguntó a los padres sobre la actividad de sus hijos en Internet, con el asunto de los fotologs, etc., nadie dijo nada. Pasó con los padres, en relación al tema de los fotologs, lo mismo que con los hijos en relación al episodio de los libros. *No fue nadie, nadie sabe nada*.

La maestra en un momento dijo (porque es una persona reflexiva y humilde, y porque asume una postura algo ingenua tal vez) que no estaba segura de si se había tomado la mejor decisión pero que no se podía dejar la falta sin sanción. Y eso molestó a los padres y enojó mucho a los apoderados de la escuela. Lo cierto es que la maestra manejó muy bien la situación, que era difícil. Ella se acaba de recibir y este es su primer año con un grupo a cargo…"

Para algunos chicos de los que pude recibir su punto de vista acerca del episodio de los libros, la primera cuestión importante a transmitir fue nombrar al culpable. Todos los chicos sabían quién había roto los libros, y no sostenían el mismo análisis de los adultos ("el autor del hecho es cobarde al no confesarse, pues hace que todos sean sancionados"), sino que más bien lo describen con un aura heroica. Se reitera la resignificación que se había observado en relación a la firma del libro de disciplina. Destacaron algunos detalles prácticos, como el hecho de haber tenido que

poner $2 cada uno para reponer los libros, y además se refirieron a la situación interna dentro del grupo en cuyo contexto este hecho tuvo lugar.

La *disciplina escolar* o el *orden escolar*, bajo la égida de esos grandes términos consolidados en el discurso pedagógico, puede parecer algo consistente: polémico y susceptible de suscitar diferentes posturas, pero relativamente homogéneo como problema escolar. Estas indagaciones han mostrado con claridad que no lo es. La legalidad escolar que contiene a las prácticas de disciplina escolar es tributaria de al menos tres capas diferenciadas que funcionan con lógicas muy distintas: a) la lógica de la legalidad institucional representada por la figura del director y sus objetos aliados (reglamentos, timbres, cronogramas, libros disciplinarios, etc.), b) la propia legalidad de los grupos de alumnos, cuyas sanciones son horizontales y se dirimen en el terreno de la inclusión en los juegos, las burlas, los prestigios y las peleas, y c) la legalidad del docente, indudablemente la más compleja, que debe dirimirse entre las demandas de las demás, su propia economía de esfuerzos y las exigencias que la ética y los dictados técnicos de su profesión le exigen. Adicionalmente, y en un lugar móvil y polisémico, se apela a la autoridad de los padres como apéndice de las distintas capas de legalidad de la disciplina escolar.

Objetos prohibidos: peligro, obscenidad y ruido

Una última forma de enlace entre los objetos y la disciplina es la prohibición. Hemos señalado este tipo de procedimiento que otorga entidad y jerarquía ambiental a los objetos (la prohibición, la promesa, la calificación, el reparto, etc.) como rasgos propios de la cultura material. En el caso de los objetos que terminan confiscándose –procedimiento por definición *disciplinario*– se pueden reconocer diferentes razones que convierten a un objeto en digno de tal intervención. Principalmente, se ha observado que para ser reconocido como tal, un objeto ha de estar sujeto a considerarse bajo al menos uno de tres rasgos principales: ser peligroso, ser obsceno o inmoral, o ser ruidoso en exceso. Otros objetos que distraen en la clase y pueden llegar a ser confiscados no se analizan aquí ya que se trata de otra categoría de objetos que no se caracterizan por encarnar un atributo censurable

sino por estar fuera de su tiempo y espacio de uso debido: los objetos extemporáneos. El objeto prohibido, en cambio, es aquél cuya tenencia no está permitida en ningún momento ni lugar de la escuela.

La cajita de Damián. Relato de la directora

Damián llevó a la escuela una cajita que contenía un muñeco. Al deslizarse la tapa de madera, un resorte hacía que el órgano sexual de la figura se elevara, sorprendiendo al que lo recibía. Al ver lo que el niño había llevado, la maestra me hizo llamar, el objeto fue retirado, y se le notificó a los padres que debían concurrir a la escuela al día siguiente. El juguete resultó ser del padre, que lo había recibido como una broma de unos amigos y lo había dejado al alcance del chico. Y claro, entre adultos, la cajita era un chiste divertido e inofensivo, pero en la escuela…

Lo obsceno, lo escatológico y las referencias sexuales son menos frecuentes en objetos que en dibujos e inscripciones en las paredes. Sin embargo, cuando aparecen objetos que poseen esta connotación su carácter prohibido es indiscutible. Como señala Fernandez (1992) el conjunto de elementos que constituyen la identidad escolar definen para la maestra y su rango de intervención un tono "puro y deserotizado" con el que este tipo de objetos contrasta, y al que amenazan. La prohibición de lo erótico es problemática, porque se cruza con un discurso de nuevos abordajes de la sexualidad en la escuela que, aunque bien entendida no es directamente contradictoria con la restricción de este tipo de objetos, desde la recepción en el plano del discurso sí se superpone y agrega confusión. En ese sentido, y ahondando en el análisis del episodio, la directora afirma que "los chicos están en una etapa de su desarrollo en la que tienen curiosidad por lo sexual, es natural. Más allá de que hay que llamarles la atención si hacen barbaridades, también hay que tener esto en cuenta". El episodio aparece entonces explicado, por un lado, desde los argumentos psicológicos que, como hemos visto, revisten toda intervención disciplinaria. Paralelamente,

y en el caso particular de lo obsceno/sexual, se atraviesa de argumentos pedagógicos dispersos discursivamente vinculados a un hecho político: la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.[29]

La prohibición de lo "peligroso", por su parte, resulta mucho menos problemática pues se fundamenta en un discurso sobre la preservación de la seguridad de los alumnos que está en el centro de la misión de la escuela de proteger y cuidar a los niños.

> "En una ocasión una nena apareció con una pinza quirúrgica. Me la trajo una auxiliar a mi oficina y quedó ahí hasta la hora de la salida. Ahí se la entregaron a la madre y la retaron feo, que ni se le ocurriera traer algo así, porque ponía en peligro a los chicos"[30].

El argumento sobre la prohibición de lo peligroso se relaciona también con un extremo recurrente de los debates en materia de disciplina escolar. "*Si el chico está por meter el dedo en el enchufe*", reza el difundido comentario, "*uno no se detiene a darle explicaciones, lo saca de un manotazo". La seguridad y la vida de los alumnos como responsabilidad civil y moral de los maestros es la piedra de apoyo de la prohibición de los objetos peligrosos. Los objetos ruidosos, finalmente, son confiscados en el contexto de las situaciones de clase en las que resultan distractores y atentan contra la gestualidad de la misma. No obstante, entre tantos objetos extemporáneos, los que producen ruidos molestos son confiscados en mayor medida que los demás, de los que sólo se exige que sean guardados para utilizarse en otro momento.

29. Se trata de la ley 26.150. El texto puede consultarse en: http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf. Esta Ley instaura un paradigma sobre el tema, donde la ESI es *"el espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones concientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes"* (Web del Ministerio de Educación).
30. Fragmento de una entrevista a la directora de la escuela.

El caso de los celulares merece algún comentario particular. En una de las escuelas de este estudio, de gestión privada, los celulares se dejan en la entrada. Los que los traen los tienen que entregar al portero, que los deja todos juntos –les ponen nombre– en una cajita. En las dos escuelas de gestión pública los celulares podían tenerse mientras no sonaran ni se utilizaran en el aula. La mayor parte de los alumnos, sin embargo, no utiliza celular. Aun así, los celulares que sí aparecen en los recreos o a escondidas en el baño son foco de la atención de los niños. Un episodio relatado por la directora involucrando celulares ayudará a entender en qué sentido el celular puede ser considerado un objeto ilícito.

Una alumna de sexto en medio de una prueba de inglés conversaba todo el tiempo con su compañera de banco. La maestra le advirtió que se quedara callada, que estaban en la evaluación. La nena siguió hablando. Después de varias advertencias, finalmente la maestra le quita la hoja. La nena regresa a su sitio, saca el celular y llama a su mamá para acusar ante ella a la maestra de haberle sacado la hoja. Indignada, la maestra me presentó el asunto.

Puede conjeturarse que la existencia de una vía de comunicación inmediata entre la niña y su madre que omita la intervención –considerada imprescindible– de la maestra o la directora, amenaza el complejo equilibrio político de la escuela. Por el mismo motivo es que la comunicación entre maestros y padres tiene lugar mediante el cuaderno de comunicaciones –espacio formalizado, institucionalizado, controlado, que conserva minucioso registro y que se puede hacer público y certificarse con la firma– y no por correo electrónico, por ejemplo, aunque sea una forma más eficaz, pero menos susceptible de control, por el mismo motivo los celulares son una amenaza. Pero a la vez, al existir un fuerte discurso legitimante de las nuevas tecnologías y hasta líneas de análisis pedagógico a favor de integrar los celulares al trabajo en clase (Burbules y Callister, 2001; Burbules, 2008), la prohibición de los celulares no es ni completa ni totalmente consensuada.

Los objetos se prohíben, entonces, a partir de fundamentos basados en la preservación de la integridad física y moral de los alumnos, y estas prohibiciones se fundamentan o relativizan a partir de argumentos tomados de los discursos pedagógicos (la ley de educación sexual, la promoción de la nuevas TICs en la escuela, etc.). En suma, el objeto prohibido reúne dos fuerzas concluyentes: la de los tabúes, criterios de cuidado y conservación que limitan, y la de los discursos pedagógicos que moderan dicho límite.

Capítulo V

Matrices estéticas del ambiente escolar

esa noche naturalmente stanley hook se murió
antes les dio terribles puñetazos a las paredes de su cuarto en
representación de sí mismo
mientras el sapo sólo el sapo todo el sapo
seguía con el jueves

Juan Gelman

Hacia una descripción estética del ambiente escolar: las metáforas de los objetos

Mucho he dicho en los capítulos anteriores acerca del ambiente escolar y la oposición en la que se define, entre aspectos funcionales y simbólicos. En ese sentido, he sostenido que los *gestos* escolares son indicios donde las personas, las cosas y los significados confluyen, y que por eso sirven como puerta de acceso al mundo de la cultura escolar. Lo que interesará en esta sección será regresar a los mismos asuntos, pero desde la perspectiva de los propios objetos como productores de experiencia escolar, en un sentido estético.

Es preciso delimitar el sentido que asume lo estético desde esta concepción, ya que existe un amplísimo rango de estudios estéticos que remiten a significados y objetos de estudio disímiles y muy diferentes entre sí.

Aunque no realizaré un repaso minucioso de estas corrientes, si procuraré describir en detalle el enfoque que reconoce en lo estético una necesaria dimensión de la cultura escolar. Desde esta perspectiva, se hace referencia a lo estético como sinónimo de los sentidos metafóricos que los objetos producen antes que, por ejemplo, como función de su parentesco con experiencias sensibles a lo bello. No interesa aquí incursionar en discusiones sobre el arte y sus productos, sino enfocarnos en la experiencia de inmersión cotidiana en la vida social e institucional. Esta experiencia puede, también, entenderse como estética.

A esta concepción de la estética se refiere Mandoki al decir que "el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales", por lo que es preciso hablar de "sensibilidades en plural, expuestas y vulnerables a la vida, que se revisten de diferentes maneras dependiendo del contexto cultural" (Mandoki, 2006:10). Desde esta mirada, la estética no tiene demasiado que ver con el arte, sino con las relaciones sociales, la cultura, el modo en que la vida cotidiana (se) expresa (y es influida por) el mundo visible.

Lo estético, entonces, se construye aplicando el arsenal teórico amplio a la mirada *desde* los objetos. Esta perspectiva se reconoce antecedida por los estudios sobre los objetos de Baudrillard (1969), sobre las metáforas de Lizcano (2009), y por la posición de Ranciere (1996) sobre este diálogo entre estética y política que han sabido retomar en el ámbito educativo Frigerio y Diker (2007) y otros autores reunidos en sus propuestas, donde puede destacarse el brillante estudio de Zerbino (2007) sobre la estética del castigo.

En otras palabras, aunque resulte redundante u obvio desde la perspectiva de muchos estudios actuales –que han superado estos dilemas hace mucho tiempo– es pertinente aclarar en un contexto de trabajo educativo como éste que tal enfoque se diferencia de cierta concepción desde la que la estética ha sido inmediatamente asociada al arte y a la belleza, y desde la que los estudios estéticos muchas veces son estudios sobre la obra de arte, el objeto artístico o "lo bello". Aunque pertinente en el campo de las artes y susceptible de innúmeros debates y diferencias sutiles en las que no nos adentraremos, esta amplia perspectiva no nos servirá de referencia pues la estética no será para nosotros estudio de lo bello, en el mismo

sentido que la gastronomía no lo es de lo sabroso ni la economía de lo caro. Ni siquiera se analizará en absoluto la cuestión de la belleza que, a los efectos de nuestro propósito de discernir modos visibles de expresarse de lo escolar, carece de todo interés. Entenderemos lo estético como ámbito de un discurso visual, en el sentido de que envuelve a las personas con objetos metaforizados y así contribuye a confirmar un ambiente que, en su carácter de entorno vivido, define también lo escolar. Si los objetos, como dicen Lubar y Kingery (1993) conforman fronteras entre nosotros y el mundo que habitamos, median nuestra experiencia del ambiente, estabilizan nuestro lugar en el mundo proveyéndonos de una referencia para medir el entorno, entonces las metáforas que de ellos emanan tienen un peso y una relevancia que trasciende la cuestión decorativa. No son meros accesorios, sino elementos centrales en la construcción de las "verdades" escolares, y es ésa la faz estética que nos interesa destacar aquí.

La idea de reconocer "matrices estéticas" en el ambiente escolar apunta a objetivar, reconocer y en definitiva someter a análisis algunos de los elementos que constituyen el complejo aspecto estético del ambiente escolar. Podrá decirse: no es razonable tratar de encerrar en una teoría hechos tan inaprensibles. Es cierto. Sin embargo, la *matriz estética,* término con que he designado a las agrupaciones de sentido que irán a convertirse enseguida en algo parecido a una tipología, es más el resultado de una sistematización y análisis riguroso de las percepciones pobladas de evidencias que un "experimento". Es, de hecho, utilizada en forma asistemática en la crítica de arte para individualizar conjuntos de elementos comunes dentro de un universo perceptivo discernible. En ese sentido, las matrices estéticas del ambiente escolar son conjuntos de elementos comunes dentro de un universo visto, escuchado, leído, que a nivel del ambiente funcionan produciendo un resultado final complejo en el que se reconoce un "efecto" sobre la experiencia. Usualmente, los sujetos escolarizados no toman conciencia ni construyen una reflexión acerca del modo en que cuerpo y ánimo se predisponen a formar una fila, por ejemplo, o a escuchar una reprimenda, a conmemorar un prócer o a realizar una reproducción de una pintura clásica. Sin embargo, puede conjeturarse que todas esas sensaciones escolares (la fluida integración a una formación escolar, el estado de alerta ante la mirada del adulto que vigila, la atención en clase) son experimentadas en una escena poblada por ciertos objetos

que las apoyan y sostienen, desde su muda presencia. Y si el intento de poner palabras a estas sensaciones es un alarde positivista, siempre estará la posibilidad de hacerlo de todos modos, y ser un "positivista afortunado"[31]. Para adentrarnos en el análisis de las matrices estéticas de la escuela será oportuno partir de un ejemplo paradigmático: la figura del máximo prócer educativo de la Argentina, Domingo Faustino Sarmiento.

La espada, la pluma y el retrato: la matriz sacra[32]

Quienes con mayor dedicación se han abocado al estudio de Sarmiento, su obra, su biografía o su influencia sobre el sistema educativo lo han hecho en general desde la perspectiva histórica, política, institucional o pedagógica. Me interesa aquí indagar en la figura del prócer como icono escolar, en la vida cotidiana de las escuelas, sus espacios, sus ritos. Analizar de Sarmiento la *figura* en un sentido estricto: su retrato, su busto, su aparición en estampas, estrofas y versos, esto es, el modo en que las representaciones de este prócer contribuyen a definir a la escuela como tal, en un sentido ambiental, discursivo y estético. La idea que reposa tras este enfoque es que la figura de Sarmiento (como muchas otras referencias conocidas del mundo educativo) más allá de todo atributo histórico, teórico o político funciona también como organizador de algunos sentidos actuales de lo escolar. Y la coyuntura en que la estética sarmientina contribuye a reafirmar algunos valores escolares es expresiva de cuestiones educativas actuales bien conocidas, como veremos.

Toda institución educativa se equipa con un conjunto de objetos y espacios que dan cuenta, en conjunto, de algunos rasgos identitarios de "lo escolar", en general. El conjunto perceptible de objetos más tradicionalmente asociado a la vivencia de la escuela es posiblemente el de los tonos

---

31. La referencia es de Foucault (1997) cuando dice *"Si sustituyendo por el análisis de la rareza la búsqueda de las totalidades, por la descripción de las relaciones de exterioridad el tema del fundamento trascendental, por el análisis de las acumulaciones la búsqueda del origen, se es positivista, yo soy un positivista afortunado, no me cuesta trabajo concederlo"* (p.112).
32. Algunos pasajes de este apartado fueron adelantados en un artículo con el mismo nombre publicado en la revista *Laberintos*, año V, núm. 20, 2011 (pp. 55-57).

solemnes, respetuosos o de obligación: cuadros, bustos y estatuas de héroes nacionales, escudos, placas y banderas que muchas veces están además asociados a la realización de rituales. La propia idea del ritual como práctica grupal en cuya realización se hace explícita una significación y se reafirman valores y principios (Amuchástegui, 1995) presume esta asociación entre objetos y subjetividad, rasgo evidente en el acto escolar, la formación matutina o los saludos escolares. Este conjunto de objetos y ritos "sacros" contribuyen a promover en las personas actitudes de seriedad y de quietud. En presencia de cuadros, bustos y banderas, diríamos, el maestro y el alumno reciben algún grado de consigna tácita dirigida a su corporalidad, actitud, disposición al acto, al uso de cierto tono de voz, a la adopción de ciertas convenciones en el trato con los otros, a los permisos tácitos de la situación. En suma: a la vez que los objetos "sacros" de la escuela expresan determinados hitos históricos o identidades culturales, ofrecen algunos indicios acerca de la dinámica de las relaciones, los diálogos, los tipos de encuentro que se instauran como posibles y deseables en el ambiente escolar.

Una "matriz estética" es entonces la reunión de ciertos objetos alrededor de un tono susceptible de transmitirse a las actitudes y disposiciones de las personas, aunque también de recrearse de maneras diversas. Lógicamente, no se trata de un poder magnético y atemporal que emana de los objetos para sujetar a las personas, sino de un entorno físico que deviene significante porque expresa (y es producto de) las convicciones que guían a la institución en un contexto histórico determinado. Otras matrices estéticas relevantes en la escuela (sobre las que luego ahondaremos) son las que se conforman sobre los objetos que aluden a la legitimación del saber como producto del pensamiento y la labor científica (visibles en mapas, diagramas del cuerpo humano dividido en sus distintos sistemas, cortes internos de plantas y animales, etc.) y en torno a lo escritural-letrado, pues alrededor de las prácticas de lectura y escritura existen una serie de connotaciones valorativas, ritos áulicos y climas de encuentro subjetivo que permiten formular la entidad de una estética de lo libresco.

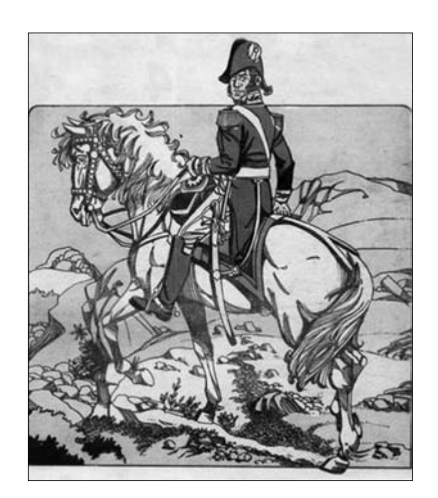
Vistos como elementos que conforman conjuntos discernibles, los objetos "sacros", "científicos" y "letrados" contribuyen a tallar las actitudes, disposiciones y corporalidades de los alumnos y maestros en lo relativo al saber escolar y sus ritos de transmisión, a la disciplina y al sentido último

de lo que significa ser maestros y ser alumnos. Estas matrices estéticas, estos conjuntos de sentidos que los objetos absorben, organizan el universo escolar en tanto cosa vista, escuchada y leída, y funcionan produciendo un resultado final complejo en el que se reconoce un "efecto". Cuando decimos que algo es "escolar", administrativamente nos referimos a su raigambre institucional, pero culturalmente hacemos alusión a algunas de estas matrices estéticas que son, por supuesto y también, matrices discursivas.

Sarmiento y las matrices de la estética escolar

Presentada la idea de las "matrices estéticas" del ambiente escolar, podemos aplicar esta perspectiva de análisis a la figura (literalmente: a la figura) de Sarmiento en la escuela. Su imagen visual en retratos, bustos y estampas tanto como sus referencias en discursos escolares, versos en su honor, himnos y oraciones invitan a indagar cómo, a la vez que fue un actor relevante en la historia educativa argentina, prócer educativo comparable a José Pedro Varela en Uruguay, José Escalada en Paraguay, entre otros próceres latinoamericanos, Sarmiento es también un icono, una metáfora a cuyo alrededor es posible reconocer vestigios de antiguas antagonías y debates muy actuales de la escolaridad. Esto no significa que me proponga aquí hacer un elogio de la simbología sarmientina y su fuerza unificadora, ni mucho menos: me interesa analizar cómo este conjunto de elementos funcionan en la escuela como referencia paradigmática de una matriz sacra –presuntamente en retroceso– de resonancias religiosas y militares. Adentrarnos en los detalles de ese universo simbólico que rodea (y se nutre de) la figura de Sarmiento es así un modo de entender a qué dilemas actuales sirve y cuánto conserva o desecha de su mística originaria. ¿A favor y en contra de qué modos de vivir la experiencia escolar se expone hoy el severo rostro de Sarmiento tras los óleos y las vitrinas? Intentaré brevemente sostener que toda esta iconografía alimenta algunas de las matrices estéticas del ambiente escolar más significativas: especialmente la que se asocia con lo "sacro", pero también la que apela a la legitimidad científica y la que se estructura en torno a lo escritural-letrado.

El carácter de "padre del aula" de Sarmiento en la más habitual superficie discursiva que lo nombra, apela en primer lugar al tipo de posicionamiento asimétrico propio de la relación parental. Si el extremo más visible del tono "sacro" es la idea escolar de respeto (respeto a los mayores, a los símbolos patrios, a la maestra, a la directora…), la figura del padre es un paradigmático recipiente que hace del prócer un símbolo ideal. José de San Martín, "El Libertador", es el padre de la Patria, lo cual lo eleva como héroe de la libertad, pero a la vez, al extenderse indefinidamente los dominios de su paternidad (pues la patria es extensa), su mirada se diluye y se anula su capacidad de vigilar, desde sus cuadros y estatuas, la corporalidad del alumno. Desde arriba de su caballo blanco y sobre la lejanísima cordillera, San Martín es un símbolo del afuera y la conquista, la fuerza juvenil con que lo muestran sus retratos lo confirman como artífice de la libertad ganada y las travesías audaces, pero su autoridad carece de la "intimidad intimidante" de Sarmiento, del que es mostrado un rostro severo y maduro. Para éste, cercado su dominio al aula y representado en espacios cerrados, la extensión es una valla a vencer, no sólo en referencia al dato histórico (pues Sarmiento ha escrito que "el mal que aqueja a la República Argentina es su extensión") sino en cuanto al poder performativo del símbolo que encarna: Sarmiento, es un héroe del orden, y esa cualidad se capitaliza en el efecto de su estética sobre el ambiente escolar.





Imágenes difundidas de San Martín y Sarmiento

El Sarmiento niño, por otro lado, *no faltaba jamás a la escuela*. En la construcción más estereotipada de su figura, los horizontes utópicos del prócer se circunscriben a las paredes del aula, a las que seguirá haciendo referencia durante sus viajes de conocimiento, plagados de documentos, cartas y escritos de todo tipo que lo impregnan literalmente de una legitimidad a partir de lo escritural. A partir de estas asociaciones podríamos conjeturar que "civilizar a la barbarie", reconocido y controversial lema de la filosofía política asociada a su figura, tiene un nivel de lectura estético-discursivo, en la cotidiana intimidad del ambiente escolar, donde la dicotomía que se guarece al amparo de esa frase es más próxima: civilización es clase, barbarie es juego; civilización es disciplina escolar y racionalidad científica (expresada en las asignaturas escolares), barbarie es transgresión a la estructura escolar. La cosmovisión política se traduce, en el símbolo cotidiano, en una regulación disciplinaria y de legitimidad mucho más inmediata.

Dentro del amplio menú de símbolos educativos, la figura de Sarmiento concentra las aspiraciones de la escuela de mantenerse "sacra", cientificista y letrada, rigurosa y performativa, y de resistir al avance de elementos que, desde cierta visión, se avizoran como amenazas a esos pilares de "lo escolar". Queda claro, en cualquier caso, que si en vida nuestro prócer luchó con la espada, la pluma y la palabra, su fortaleza reside hoy en gran medida en los símbolos que la escuela distribuye bajo la forma de una estética muy bien definida, cuyo contenido y valoración se instauran como uno más de los escenarios del debate educativo actual.

El ejemplo de Sarmiento nos ha llevado a esbozar dos invitaciones investigativas, que están presentes en todo análisis de las matrices estéticas: la invitación a seguir hacia atrás las pistas genealógicas de un origen –una invitación histórica– y la huella de las asociaciones y semejanzas de referencia que el discurso aglutina, una invitación discursiva. En otras palabras: la búsqueda del hilo histórico que sedimenta en la cultura escolar ciertos rasgos reconocibles como herencias eclesiásticas, militares, tecnológicas, etc. y el análisis más horizontal de las metáforas que en la realidad actual se redefinen y forman parte de la negociación cotidiana del sentido.

Las matrices estéticas que pueden reconocerse en la escuela guardan relación con una serie amplísima de hechos cuya genealogía remite a

lugares tan dispares como la historia nacional, la fuerza de instituciones como la iglesia y el ejército, el sentido otorgado en los nacimientos del sistema educativo a la escritura y la alfabetización respecto de la ciudadanía y la moralización de la población, a la higiene, a las identidades profesionales, a los contrastes entre niveles de enseñanza, a los debates actuales acerca de las nuevas tecnologías, a los medios masivos de comunicación, entre muchísimos otros asuntos. Caminar por la escuela nos enfrenta a huellas materiales de todos esos orígenes, tan diferentes entre sí pero que sorprendentemente confluyen en un ambiénte unívoco y fácil de reconocer. No pretendo ahondar en el rastreo de cada una de esas pistas, por dos razones. Primeramente, porque abundan los estudios específicos acerca de cada una de esas temáticas o problemas; segundo, porque el verdadero propósito que perseguimos es reunir y acotar, para poder analizar y comprender, el aspecto estético del ambiente escolar que, sin dejar de integrar cada uno de estos elementos, no se conforma exclusivamente con ninguno de ellos. La dirección que seguimos es, a esta altura, hacia adentro y no hacia atrás. Prefiero partir –como en el caso del ejemplo de Sarmiento– de algunas imágenes y episodios de la vida cotidiana escolar y entenderlos a la luz de estas agrupaciones simbólicas –las matrices estéticas– que procuran *dar sentido a lo que se mira*.

Objetos que hablan

Amelia me permite acompañarla unos minutos mientras hace guardia en la puerta, recibiendo a los chicos. Me cuenta que comenzó a trabajar en la escuela como cocinera, y que luego de un tiempo le ofrecieron este nuevo puesto (una especie de casera-portera) que ella siente como más importante: "yo tengo las llaves de toda la escuela", dice con orgullo. A continuación relata varias situaciones en las que su uso abriendo o manteniendo cerrados ciertos espacios la mantienen ocupada.

La categoría de la ocupación de Amelia está dada por las responsabilidades que asume, y éstas, representadas por la llave como objeto de poder. La llave es significativa porque es la instancia material que, en última instancia, permite o restringe el acceso a los subespacios y a la propia escuela.[33]

La llave es un ejemplo del modo en que los objetos, además de cumplir una función, se insertan en una cultura y forman parte de un ambiente, en este caso escolar, que les otorga sentidos muy específicos en lo local y desde la experiencia de las personas. Los objetos se miran y se usan desde un marco imaginario, que educa y prepara esa mirada y otorga, mediante mecanismos complejos, un significado a cada objeto. La mirada sobre las cosas, así concebida, "no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta" (Lizcano, 2009; cf. Dussel y Gutiérrez, 2006).

El trabajo de Lizcano sobre las metáforas y los imaginarios que las conciben formula varias hipótesis al respecto que nos resultarán aquí de utilidad. Analiza, por ejemplo, cómo el juego de oposiciones entre lo Yin y lo Yan que gobierna todo en la tradición china incidió también en las matemáticas, "haciendo que la oposición entre números negativos y positivos surgiera en el imaginario chino con tanta facilidad como dificultad tuvo en el imaginario europeo, que todavía en boca de Kant habría de seguir discutiendo si los negativos eran realmente números o no" (Lizcano, 2009:34). El imaginario en que habitamos y que nos habita, dice Lizcano, "nos obstruye ciertas percepciones, nos hurta ciertos caminos, pero también pone gratuitamente a nuestra disposición toda su potencia, todos los modos de poder ser de los que él está preñado. (…) La mirada da realidad a lo mirado" (Lizcano, 2009:34). Estudiar el ambiente desde la perspectiva de la cultura material es, de alguna manera, estudiar lo imaginario y las metáforas tal como llegan a plasmarse en los objetos. Al menos en lo que refiere a lo visible, son definiciones casi superpuestas. La diferencia principal estriba en que lo imaginario es definido como cualidad subjetiva

33. La cuestión de las llaves ha sido estudiada especialmente por Elsie Rockwell desde una mirada histórica. Las referencias a los conflictos acerca de llaves, afirma, son reveladores respecto de la transferencia de poder entre las autoridades escolares: *"Las llaves estuvieron entre los ítemes que mas aparecieron en los inventarios escolares en el siglo XIX junto con los relojes (…)"*. (Rockwell, 2005:38).

otorgada al objeto por un colectivo, y que queda más o menos impresa en éste, mientras que nuestro concepto de ambiente supone una mayor atención a los gestos en movimiento, a la vida de relación.

Los objetos y la construcción estética del ambiente escolar

En otro lado he formulado la existencia de tres etapas en la metaforización de los objetos. La primera etapa es la del *estereotipo genérico*, esto es, el objeto como *lo que todos creen que es*. Las cosas tienen un sentido único para cada persona, pero ese sentido sólo se contruye sobre la base de lugares comunes, que serán o no desarmados, pero que son necesarios para que el objeto siquiera exista como referencia original, primaria. En este primer nivel, una bandera es referencia de patriotismo; un libro, de cultura, etc. Este estereotipo es luego "puesto en diálogo", las personas nombran a los objetos, los usan, deciden dónde ponerlos, cómo mostrarlos, qué decir sobre ellos. En el marco de estas prácticas los objetos van alejándose erráticamente de sus estereotipos originales. La *remetaforización*, finalmente, sucede cuando el sujeto "logra un equilibrio consistente y lo intenta transferir a otros por medio de estrategias explícitas de persuasión. Define no sólo su propia relación soberana con los objetos, sino su posición, que puede ser también de resistencia, frente a la cultura" (Brailovsky, 2011). Sostenemos con Lubar que los objetos "reflejan, conciente o inconscientemente, directa o indirectamente, las creencias de los individuos que encargaron, fabricaron, diseñaron o utilizaron esos objetos" (1993:9), y que por extensión este reflejo lo es también de las creencias y convicciones de la sociedad a la que los individuos pertenecen. Pueden describirse, sin embargo, modos específicos en que esta relación entre objeto y convicciones, objeto y creencias u objeto y valores puede hacerse visible, y un modo de hacerlo es por medio del análisis de las metáforas de las que el objeto puede estar pregnado y que por medio de los procesos que hemos llamado de remetaforización, pueden redefinirse.

Todo objeto porta metáforas, "invoca múltiples metáforas textuales" (Lubar, ob. cit.) derivadas de su forma, sus connotaciones, etc. y aunque se trate de objetos familiares, siempre hablan desde su diseño, su apariencia, sus sentidos atribuidos, del contexto histórico y antropológico más amplio

en el que se insertan (Roche, 2000). Por una parte, su forma es indicio para un abordaje "deductivo" del orden de "*este rasgo indica que el objeto tiene tal fin, responde a tal interés, se incrusta en tales reglas*", y de ese modo puede llegar a verse cómo la inclusión y disposición de los objetos en el espacio convierte o puede convertir a los espacios en lugares que asumen cierta posición respecto al uso del cuerpo, a la ideología de género predominante, a las relaciones de poder en general, al sentido que se atribuye a las tradiciones (Low, 2003). Pero por otra parte, los objetos portan metáforas porque se reúnen para constituir un ambiente que produce un clima en un sentido más general, que hace que ese espacio pueda ser reconocido como una escuela.

El espacio poblado de significados es el lugar paisajizado que las personas habitan, posee propiedades metafóricas que funcionan como vehículo del poder que por su intermedio las personas tienen de constituir una influencia, conciente o inconciente, por medio de lo que puede llamarse "ambiente". Lo que me interesa ahora es analizar específicamente qué metáforas portan los objetos del ambiente escolar y procurar en alguna medida encarar su estudio reconociendo y analizando funciones metafóricas o "matrices estéticas". Ya he anticipado los rasgos de la matriz estética a la que llamamos "sacra" y comenté muy brevemente la existencia de otras dos, la escritural-letrada y la científica. A continuación las analizaré más detenidamente y agregaré otras al esquema general de las matrices estéticas.

Capítulo VI

Grandes señales, rasgos técnicos y tonos del ambiente escolar

Rebelarse no es contra qué.
Es junto a quién.

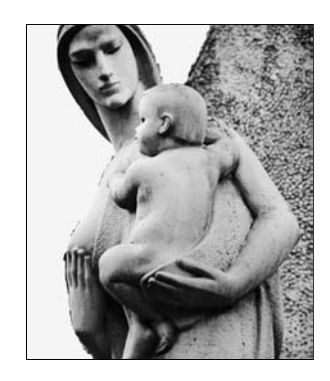
Carlos Skliar

Partamos de aceptar que hay, en primer lugar, grandes *señales de comunidad y de extranjeridad* que remiten a la operación de escolarización en un sentido muy amplio. En segundo lugar se reconocen un conjunto de matrices estéticas que se manifiestan como "tonos" de los objetos, o como íconos de ciertos rasgos técnicos de las actividades de enseñanza, evidentemente valorados en el trabajo escolar. Es preciso decir que las matrices que someteremos a análisis no agotan ni pretenden abarcar la estética escolar. Las numerosísimas variantes y experiencias paralelas que podrían reconstruirse a partir de otras estructuras conceptuales constituyen un vastísimo universo que no es conmensurable. No obstante, puede reconocerse la relevancia de un recorte de conjuntos perceptibles que constituyen, como las tres dimensiones desde las que elegimos analizar la cultura escolar, un punto de vista razonablemente amplio. Los reconocemos divisibles en dos grupos, en tanto unos se muestran específicamente como relieves significativos de la iconografía escolar (lo escritural, lo científico, lo tecnológico, lo mediático) mientras que los otros son más genéricamente "tonos" de los objetos, superponibles casi siempre con alguna o algunas de las matrices del primer grupo.

Ya hemos definido al espacio escolar como clausurado, como investido de cualidades paradigmáticas y mecanismos que lo delimitan y cierran sobre sí mismo, y hemos analizado, al estudiar los círculos concéntricos en los que espacialmente se puede reconocer la posición de los seis estamentos identitarios de la escuela, los bordes entre el afuera y el adentro. La escuela como comunidad demanda ser reforzada por señales materiales que, como los rituales, contribuyen al sostenimiento de la identidad comunitaria. Estas señales, que llamaremos de *comunidad* (y recíprocamente de *extranjeridad*), son cualidades que muy habitualmente también visten los objetos; en el primer caso, como portadores de un mensaje acerca de la propia escuela, lo que es, lo que en ella se hace, se cree, se expone o se esconde, se porta como tradición o se transgrede como señal de diferenciación interna; en el segundo caso como señalización de lo que está allí "renovando el aire", lo que es de afuera de la escuela, lo que resulta interesante porque viene de otro ámbito, ya sea como amenaza u oportunidad de cambio.

Señales de identidad: el par comunidad-extranjeridad

Como ejemplo claro de este par, los efectos de comunidad y extranjeridad, puede mencionarse a La Madre, una escultura que se hallaba ornamentando la entrada a una de las escuelas que uso como ejemplo. Esta estatua sugiere inmediatamente un relieve del ambiente. No se espera ver una obra de arte de estas características en una escuela. Para un visitante, La Madre produce un efecto "afuera", es un objeto extranjero.



◀ La estatua de La Madre

Para los que allí habitan, en cambio, La Madre es todo un símbolo de *comunidad*, pues saben que fue realizada y donada por el padre de dos niños que atravesaron su escolaridad en esa escuela y que deseó dejarla como obsequio antes de que egresara el menor de ellos. Es, posiblemente, el objeto que con mejor eficacia ejerce un efecto "hacia adentro".

Cerca de la puerta de la sala de preescolar hay una cartelera en la que se exponen algunas huellas de una salida didáctica realizada a una calesita barrial. Es, desde esta perspectiva, otro ejemplo elocuente de un efecto de comunidad, pues expone (menos para ocasionales espectadores que para la propia audiencia escolar) una actividad propia de la escuela. En este caso, se muestran huellas de saberes adquiridos en contacto con la realidad, destacando la primera persona, característica de este tipo de carteleras (en el jardín de infantes) o láminas (en la escuela primaria) que se confeccionan sobre el propósito tácito de ejercer un efecto de comunidad.

La escritura de una de las láminas dice: "*compramos el boleto en la boletería; el boletero se llama Alejandro*", y "*escuchamos canciones mientras gira la calesita*". No importa tanto el dato, que es a todas luces banal, sino el hecho de dar cuenta de que se ha construido una experiencia a partir de una indagación a la realidad. Ese es el único y verdadero mensaje del objeto: se trata de *mostrar la mirada*, ofrecer evidencias de que se ha ejercido un modo específico de mirar la realidad, desde la escuela. En este caso, la que se muestra es la mirada asombrada y curiosa del niño pequeño, donde aparece más el impacto emotivo de la experiencia en los alumnos que las adquisiciones intelectuales, por ejemplo.

En las láminas con efecto de comunidad en la escuela primaria también existe la intención de *mostrar la mirada*, pero la mirada que se muestra es la del estudiante que dedica esfuerzo al estudio, o que otorga sentido reflexivo a la información para convertirla en conocimiento, o que la pone en práctica para significarla como saber (ref. Piedrahita, 2008). Es mucho menos emotivo y se centra más en la idea de rendimiento, maximizando la función de registro del cuaderno de clase.

Matrices estéticas: rasgos técnicos y tonos

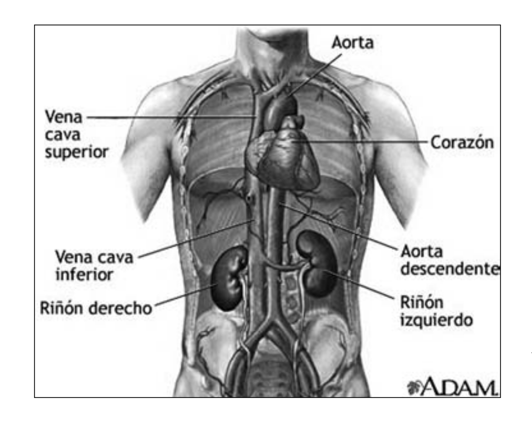
Las matrices estéticas pueden definirse a partir de su centramiento en rasgos propios de lo que se hace en la escuela (rasgos técnicos) o en cualidades acerca del modo en que se está en la escuela (tonos). Estos dos criterios delimitan dos grupos de matrices estéticas. Las matrices del primer grupo son tres:

- la del objeto asociado a *lo científico* (como es evidente en mapas, láminas, objetos de laboratorio, instrumentos de medición y cálculo, etc. pero que se hace presente también en otros objetos),

- las que remiten a *lo escritural-letrado* (muy especialmente en el lugar otorgado a los portadores de textos y la figura y épicas alrededor del lector y el estudiante como lector) y

- las que remiten a *lo tecnológico*, donde se resumen una serie de premisas y valores relativos a la actualidad, la modernización y la innovación.

Lo científico, en el nivel representativo del ambiente escolar, es sinónimo de ciencia positivista. La matriz estética científica es, de hecho, una matriz puramente positivista: los mapas, diagramas de los sistemas del cuerpo humano, de las plantas, de los sistemas naturales, los útiles escolares como instrumentos de medición, todo ello expone a través del objeto físico los principios de la ciencia positivista: una actividad pura del pensamiento racional que hasta cierto punto desconoce la influencia compleja de los procesos sociales en su construcción, un cierto encierro en lo metodológico, un absoluto concebido a partir del rigor en la medida (Torres Santomé, 1994) y, en lo que a nosotros nos interesa, por sobre todo ello, el apoyo en una serie de objetos e instrumentos que hoy claramente constituyen el universo de los objetos escolares: láminas, útiles de geometría, objetos de laboratorio, etc.



El cuerpo humano

Desde los planteos pedagógicos de Spencer acerca de la necesidad de una educación científica, pasando por las fundamentales elaboraciones de Durkheim y hasta los irónicos ensayos literarios de Unamuno al respecto, puede encontrarse una historia de la ciencia escolar (en un sentido curricular), de la ciencia como inspiración didáctica (en un sentido metodológico) y de la ciencia como un modo de entender el proceso educativo (en un sentido propiamente pedagógico). Para Molins, el positivismo "ha influido poderosamente en la epistemología contemporánea, y aunque se han rechazado algunas de sus tesis, ha propiciado un enfoque y un método de estudio que ha dominado hasta muy recientemente en la historia e investigación de la ciencia, de cuya influencia se ha hecho eco la vida de la escuela y de cuyos destellos todavía nos nutrimos (…); las teorías contemporáneas de la ciencia no pueden ser comprendidas sino como desarrollo, crítica y alternativa a la posición positivista, que se constituye además en piedra de toque a partir de la cual consideramos las influencias que ha recibido la escuela. (…) Cualquier mirada progresista de la didáctica sólo puede abordarse en contraste con las ideas positivistas" (Molins, 1997:28; cf. Gadotti, 2000).

Por su parte, los estudios sobre los objetos escolares que cruzan sus análisis con la ciencia positivista, lo hacen fundamentalmente por medio del análisis del movimiento higienista. Los objetos habituales de estudio de esta corriente son la medicalización de la infancia y las prácticas higiénicas con fuertes connotaciones moralizantes (Cándido Ruiz, 2006; Billorou, 1998; Aisenstein, 1996) y con sus connotaciones de género (p.e. Scharagrodsky, 2002; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

La segunda matriz estética de este grupo es la que se orienta a una estética de lo escritural-letrado. La cuestión de la "cultura letrada" en la escuela ha sido pensada en general desde los contrastes entre ésta y la cultura visual (Dussel, 2009), la cultura mediática, y las llamadas "nuevas alfabetizaciones" y en un sentido más amplio al contraste con la "cultura popular". En este sentido, como afirma Díaz Larrañaga comentando a Martín Barbero, se reconoce en el origen un contraste binario: por un lado, la cultura letrada,

> "entendida a partir de un saber único y lógico, escritural, con uniformidad 'racional' de costumbres, una nueva forma de entender al poder –hombres letrados que endiosan la razón para producir mejor y más rápido, una fuerte organización jerárquica caracterizada por la competencia entre los hombres, lógica masculina en el saber, principalmente en mano de nobles y burgueses. Del otro lado, la cultura popular aparece ligada al medioevo, con multiplicidad de lógicas provenientes de saberes particulares y territoriales de las tradiciones locales, transmitidos por iniciación principalmente oral, la falta de jerarquías y lógica en los conocimientos de las brujas, la seducción femenina como arma del saber y vinculada a sectores populares" (Díaz Larrañaga, 2002; Martín Barbero, 1998).

Al mirar la escritura "escolar" (que, aunque no es lo mismo que la cultura letrada en la escuela, guarda relación) fácilmente se constata que se asocia fuertemente al orden y la prolijidad, al exceso de explicaciones, a la idea de un texto que regula, enuncia, establece y ordena. Hay también algo circular en la escritura, inserta en un circuito: consigna - realización de la consigna - corrección. ¿Cuánto de estas connotaciones de lo escritural, cabe peguntarse, se expresan también en la presencia de una estética escritural en los objetos escolares?

En lo referido a lo tecnológico como estética, tercer matriz dentro de este grupo, aparece sobre el trasfondo de los problemas asociados a la escolarización de los objetos como proceso cultural, ya que dichos objetos, y particularmente las computadoras, están presentes en la escuela en un lugar cuyo carácter escolar podría definirse como "en disputa". El tema ha suscitado el interés de múltiples estudiosos de la cultura escolar actual, las

políticas educativas y la didáctica (p.e. Burbules y Callister, 2001; Litwin, 2002; Brunner, 2000). Como afirman Lawn y Grosvenor (2005), los discursos acerca de las tecnologías son un factor fuerte de incidencia en la construcción de la identidad de la escuela. Utilizar tecnologías puede constituir, desde el punto de vista de la *estructura*, un recurso de optimización de la gestión y de mejora en la calidad de la educación. Pero desde la perspectiva del *ambiente*, es algo más que eso. Lo que lo tecnológico, expresado en una matriz estética, puede aportar al sentido de lo escolar pasa por aquél plus identitario. Hesketh y Selwyn, por medio de un estudio empírico realizado a partir del análisis de los sitios web de 150 escuelas públicas en USA, por ejemplo, muestran que, “lejos de ser utilizados para propósitos puramente educativos, [este tipo de recursos] provee una herramienta adicional a través de la cual las escuelas buscan reafirmar y reconstruir su identidad institucional actual, con distintos grados de éxito” (1999:501).

En las escuelas que visité para escribir este libro, la aparición de lo tecnológico, como discurso más que en forma empírica, parece asumir la forma de una polaridad, que no dista mucho de la que organiza el debate intelectual y público: por un lado, los valores positivos atribuidos a lo tecnológico como paradigma de progreso; por otro las lecturas acerca de la llamada “brecha digital” y las desigualdades en general que se hacen visibles en el acceso y uso de tecnologías en relación a otros recursos. A nivel del discurso, las computadoras son reconocidas como “herramientas fundamentales en la sociedad”, como parte de un fenómeno social del que la escuela debería dar cuenta: quien no las domina se queda afuera. Pero parece existir un consenso igual de sólido acerca de su escaso valor como recurso práctico dentro del aula. Esto no significa que los maestros y los alumnos no las utilicen para buscar información en Internet, redactar e imprimir imágenes y documentos, entre otros usos, pero a lo largo de dos años de observaciones pude constatar un uso predominante de las computadoras en “la hora de informática”, dentro de la sala destinada a tal fin, y en forma más o menos independiente de los contenidos escolares de las asignaturas.[34]

---

34. Lógicamente, este libro no se propone describir los usos de las computadoras en las escuelas y no ha procedido de un modo que sea metodológicamente consistente con ese propósito. Lo que sí puede mostrarse es, en cambio, la forma discursiva y estética que, en las escuelas observadas, asumió este aspecto de la escolaridad, y la posibilidad de que convivan un fuerte discurso legitimante con unas prácticas que no se le subordinan.

Lo que sí apareció con fuerza, y muy especialmente en las escuelas de gestión pública, fue un discurso crítico estructurado sobre un contraste muy nítido entre dos universos de objetos: de un lado los objetos escolares tradicionales, especialmente el pizarrón y la tiza como símbolos de la tarea docente (ya hemos visto que lo son en tanto conforman un kit identitario) asociados a la enseñanza "auténtica", llevada adelante por los maestros a pesar de las dificultades y "desde abajo"; y del otro lado los objetos tecnológicos, definidos como parte de iniciativas de reforma ciegas a la realidad, denostados como ajenos a la lógica y a cierta "nobleza" de la enseñanza escolar. Hay algo en lo tecnológico –como en lo lúdico– que se enfrenta a lo escolar porque se resiste a asumir su forma y responder a su lógica, pero también porque no se mimetiza lo bastante fluidamente con su estética, y que en este caso parece expresarse bajo la forma de un debate ideológico. A modo de ejemplo destacado, será oportuno traer un episodio que fue objeto de debate en la sala de maestros de una de las escuelas. El texto había circulado por correo electrónico y una maestra lo llevó impreso.

Texto crítico elaborado por docentes y difundido por correo electrónico[35]

Hay que juntar plata, como se pueda, porque los pizarrones no quieren más. No dejan escribir, enceran la tiza, lijan el borrador o ponen acentos donde no deben.

De a poco, pesito a pesito, vamos llegando a los nuevos pizarrones. Para trabajar, para enseñar, para aprender. Sin los pizarrones no se puede. Con los pizarrones sí se puede.

En pleno despliegue, cae un joven y elegante funcionario a sala de maestros. Es uno de los coordinadores del *proyecto de pizarras digitales interactivas* dentro del *proyecto de incorporación de tecnologías (INTEC)* del gobierno de la ciudad. Conversando comenta que lloverá un regalito: una pizarra interactiva digital para

35. El texto del que este fragmento está tomado se difundió luego en blogs y sitios de Internet y puede hallarse bajo el título *"Pizarra y Champán"*.

la sala de computación (que está vacía, sin muebles y sin computadoras). No puede explicar muy bien para qué sirve, ni tampoco cuánto cuesta. Lo único que explica es que "la idea del proyecto es cambiarles *el chip* (sic) a los maestros".

Explícitamente, la crítica irónica alrededor de la iniciativa gubernamental se centra en su afán de cambio por medio de la incorporación de tecnologías, que se juzga ingenua, superficial (evidente en la referencia a "un regalito") y ciega a otras necesidades de la escuela, definidas como más importantes y apremiantes (el pizarrón, que sí sirve y con el que sí se puede enseñar). Ya hemos visto que las metáforas que la cultura pone a disposición sobre los objetos son significadas por el ambiente cuando los sujetos se las apropian. Más allá de los argumentos a favor o en contra de la provisión de pizarras digitales, lo que el episodio pone de manifiesto es que la escolarización de nuevas tecnologías es una cuestión que involucra un proceso de *remetaforización* de lo que la cultura propone en primera instancia, que opera la compleja superposición de dos universos. Por una parte, el de la cultura material tradicional de la escuela con sus fortalezas de sistema consolidado y establecido como paradigma de la tarea del maestro. Allí, el "kit" personal de objetos excluye componentes electrónicos de cualquier tipo, la relación con el saber se fundamenta en la ciencia, y en sus propias formas de concebir el progreso. Por otra parte, el universo de los discursos de las nuevas tecnologías, que connotan vanguardismo, innovación y progreso, pero también superficialidad y un marcado contraste con respecto a la cultura letrada libresca o científica a la que se asocian los objetos tradicionales.

Podrá decirse que el texto critica exclusivamente la política educativa del momento, y que se trata simplemente de un acto de oposición política. No estoy de acuerdo. Esa es una lectura evidente y pertinente, pero sólo si nos interesara analizar los discursos explícitos y los dilemas prácticos. Por detrás del enojo de los maestros con el gobierno está el soporte más profundo del debate, en donde se reconocen universos simbólicos en tensión. Nótese entonces, a partir de lo anterior, que la matriz estética tecnológica se vincula estrechamente con las otras dos de su grupo, escritural

letrada y científica. En el primer caso, conformando una oposición que atraviesa la identidad de los maestros (y en la que posiblemente lo generacional cumple un papel importante, de allí la referencia al "*joven* funcionario") y en el segundo, reelaborando una racionalidad, un modo de legitimar el saber.

"¿Cuántos pizarrones compraríamos con esa plata? ¿Qué otras cosas haríamos con esa plata?", se preguntan los maestros en otra parte del texto. "¿Quién está autorizado a cambiarnos "el chip"? ¿Y si decimos no?". Naturalmente, hay un reclamo que desde el punto de vista de la racionalidad funcional se reduce al reconocimiento de prioridades en la utilización de los fondos públicos. En un plano simbólico más amplio, sin embargo, posiblemente la batalla se dirime entre lo que es escolar por derecho y lo que no se reconoce como tal, y el canal por medio del cual la resistencia logra expresarse es el de la estética de la diferenciación ideológica: los pizarrones clásicos y los digitales se asocian a posiciones ideológicas opuestas. Unos representan los intereses cercanos y legítimos de la misión de la escuela, y la defensa de una identidad forjada en base al contacto directo y cotidiano con esos objetos que la sostienen simbólicamente; otros representan, desde esa perspectiva, los intereses ajenos a la escuela, en el ejemplo: los de los empresarios que fabrican o distribuyen tecnologías y podrían realizar negociados corruptos con el gobierno. La idea de "cambiar el chip", propuesta por el joven funcionario y denostada con ironía por los maestros en resistencia[36], se puede traducir a nuestros términos en "cambiar el lugar escolar", para lo cual se dirige hacia uno de sus centros identitarios: los objetos que lo sostienen simbólicamente.

La vía de llegada de los funcionarios y sus iniciativas a la escuela, sin embargo, es un camino pedregoso que posee dos carriles, como hemos visto: la burocracia o el currículum. Aunque queda pendiente la tarea de analizar cuál de las dos vías asumió predominantemente el gobierno para acercar estas pizarras a la escuela, lo que parece claro es que la fortaleza de

---

36. Ya hemos visto que espacialmente, el funcionario puede identificarse con el *"despacho"* y que muchas veces se significa como un lugar lejano y que adolece del peor de los defectos de un espacio pretendidamente escolar: no es visible ni panorámico; no es panóptico en un sentido literal. La idea de que el funcionario está *"en todas partes"* es también la de que no está en la escuela. La visita lo convierte en extranjero y lo pone en contraste con los maestros que están allí *"en el día a día"*.

identidad en la que los maestros encuentran seguridad y confianza es la de los objetos tradicionales investidos de estéticas científicas y escriturales-letradas, y aquellos revestidos de una estética tecnológica son aceptables, pero en lugares menos centrales.

Lo sacro, lo infantil y lo ideológico

Habíamos anticipado que las matrices estéticas pueden definirse a partir de los rasgos técnicos propios del quehacer escolar o en cualidades o tonos del ambiente. Muchos objetos aparecen atravesados de cierto atributo ornamental que les confiere un "tono" que puede asumir diferentes rasgos, no necesariamente asociados a iconografías "técnicas" del quehacer escolar. Suele aplicarse a los objetos una adjetivación animizada. "Alegre", "triste", "solemne", "acartonado", etc. son atributos de actitudes más que de objetos, pero éstos los absorben por medio de algunas convenciones que se siguen de asumir un cierto estilo que los vincula con el ambiente escolar. Trabajaré sobre la hipótesis de que este aspecto de los objetos tiende hacia tres grandes ámbitos: el tono *sacro*, el tono de *diferenciación ideológica* y el tono *infantil-lúdico*.

El primero (y tal vez el más fuerte de ellos) es el que llamamos "sacro". Ya hemos tocado la cuestión al analizar la figura de Sarmiento en la estética escolar, páginas atrás. Lo sacro se hace visible en los objetos que asumen la función de representar lo patriótico, lo religioso y lo alusivo al imperio del orden disciplinario escolar como valor moral, en cuanto tiene de parecido con el orden y los rituales del mundo militar. Los libros de actas disciplinarias, las placas conmemorativas de bronce, la bandera, un crucifijo en la pared o los delantales blancos son ejemplos de objetos revestidos de este tono sacro. No ahondaremos aquí en las abundantes comparaciones que se han esbozado y las que se han desarrollado minuciosamente acerca de este paralelismo entre lo escolar y lo sagrado (cf. Dubet, 2007), pero digamos que es ése uno de los sentidos en que lo visible se reconoce como escolar, y por eso es reconocible como una matriz estética de la escuela.

El segundo lugar hacia el que fluyen los “tonos” de esta ornamentación del ambiente escolar es el de la apariencia lúdica-infantil. Flores de cartulina, guirnaldas, motivos infantiles tomados de la tradición literaria o de personajes de la televisión y el cine que aparecen en paredes, carteleras, carpetas, etc. constituyen la expresión de este segundo tono. En la escuela primaria y el jardín de infantes esta matriz se asume diferencialmente atravesada por principios pedagógicos y por efectos de comunidad, ya que en el primer caso se trata casi exclusivamente de un atributo ornamental, y en el segundo es el centro de debates en torno a la identidad profesional de las maestras jardineras y la propia identidad pedagógica del nivel.

La tercera forma que asumen estos procedimientos fluye hacia un lugar menos definido y también menos habitual, pero que puede asumirse de gran trascendencia: la diferenciación ideológico-política. En algunas escuelas, especialmente en el sector de gestión estatal, esta función puede ser cooptada por la militancia sindical y el arsenal estético que rodea a las prácticas más estereotipadas de resistencia ideológica: la folletería de la huelga, las convocatorias y actas de asamblea, la carta firmada por un colectivo de personas para presentar a las autoridades, la bandera de la marcha de protesta. Estos objetos están dentro de lo que antes hemos definido como el primer procedimiento de asignación de sentido en la relación del sujeto con los objetos mediada por la cultura. Son sentidos genéricos y más o menos estereotipados. Pero también, en la vida cotidiana, se hace presente de modos alternativos, como una inscripción o una foto en un lugar visible que “atenta” contra las tradiciones hegemónicas y por medio de la cual se busca definir un perfil singular. La intención de superar tradicionalismos y representar las miradas progresistas y caracterizadas por la revisión es –ha sido históricamente– una pieza central del discurso escolar. Hay objetos en la escuela, entonces, que absorben y a la vez consolidan esta energía de renovación, asumiendo alternativamente distintas formas. En el ejemplo de las figuras siguientes se muestran un letrero permanente alusivo a las investigaciones sobre los desaparecidos en la última dictadura militar, y una cartelera alusiva al 12 de octubre elaborada desde la perspectiva de los pueblos originarios colonizados, objetos que se muestran en la puerta de la dirección y en la puerta de la escuela, respectivamente.





Referencias a un letrero permanente alusivo a las investigaciones sobre los desaparecidos en la última dictadura militar, y una cartelera alusiva al 12 de octubre elaborada desde la perspectiva de los pueblos originarios colonizados

Sus características y su posición les confieren un claro sentido de diferenciación ideológica; parecen decir: "*usted está llegando a una escuela en la que se sostienen las reivindicaciones históricas en materia de derechos humanos, del país y de la región*". La presencia de estas imágenes dialoga con la ausencia de otras, que usualmente hubieran estado allí, y no están, como la figura heroica de Cristóbal Colón pisando por primera vez la Tierra de Indias.[37] Y también con otras que están, pero quedan relegadas a una develada función sacra, ante la imposición de un sentido ideológico más actual: es el caso de los símbolos patrios que usualmente reciben a los visitantes que ingresan a la escuela.



◀ Una típica estampa del "Día de la Raza"

37. Ya hemos visto, además, de qué modo la remoción de los intercomunicadores de la escuela funcionaba como una decisión sobre el equipamiento guiada por una posición ideológica. La presencia de objetos elegidos y la ausencia de objetos "obligados" son modos de asumir el ambiente físico como un medio de expresión.

Lo ideológico, en las expresiones del ambiente que se reconocen teñidas de este tono, adquiere un sentido específico dentro de los que el término "ideología", denso y sobrecargado de significados, puede ofrecer. Cuatro son estos sentidos, según el prolijo repaso del concepto que realiza Ariño Villarroya: la ideología entendida como "sistema de ideas falsas, ilusorias o erróneas", donde la formulación del carácter ideológico refleja la necesidad histórica de un conocimiento fiable; la ideología como "sistema de ideas que legitiman la dominación", en cuyo caso ofrece un marco de legitimidad diferente del de la fuerza descarnada o la apelación a la divinidad, argumentos propios de las dominaciones en sociedades más "primitivas", o bien como sistema de ideas que representan intereses, o una visión del mundo, y en ese sentido, instancia que ayuda a "la comprensión de la pluralidad de universos simbólicos propia de las sociedades complejas" (Ariño Villarroya, 1997). Desde nuestra perspectiva, estas visiones complejas que demandan ser comprendidas, lo son también en tanto ambiente percibido, y esta dimensión estética de la escuela y sus objetos contribuye a instaurar presupuestos, sostener cosmovisiones y alimentar aquella "pluralidad de universos simbólicos".

Adicionalmente, existe un elemento que, sin ser genuinamente "escolar", pues es casi siempre tributario de un claro efecto de extranjeridad que remite al afuera, ocupa un lugar importante desde la perspectiva de los alumnos. Ya nos hemos referido a este elemento: lo *mediático*, lo que proviene de los temas y personajes de la televisión y el cine. La fuerte presencia de íconos mediáticos en los útiles de los alumnos, por ejemplo, constituyen un dato histórico poco estudiado. Sí se estudia la posición de los niños frente a la oferta televisiva, en abordajes que usualmente los caracterizan como víctimas ya sea del consumo invasivo (Davis, Vladica y Berkowitz, 2008), o como objeto de transformación subjetiva (Kapur, 2000), entre otros. Duek (2005) analiza la relación que establecen los programas "Piñón fijo es mi nombre", "Yo soy Panam" y "Caramelito" con la infancia y los mecanismos a través de los cuales se apunta a la construcción de un sujeto-infante que se constituiría como tal única y exclusivamente a través de su participación en el mercado de bienes (cf. Rodríguez, 2005). Contemplando la perspectiva de los chicos, sin embargo, se esboza la idea de que existe una cierta función de resistencia a lo escolar en la matriz estética de lo mediático. Esto no supone negar que

el mercado de bienes infantiles conmina a la infancia a una cierta sujeción (lo que es evidente desde un abordaje sociológico o uno enfocado en las posturas del consumo de los niños) sino desentrañar el sentido que adquiere lo mediático para los niños en tanto alumnos, en una dimensión propiamente escolar. Al igual que cuando discutimos los rituales de arrío e izamiento de la bandera, sucede aquí lo que es esperable que suceda al profundizar en la perspectiva de los actores: ellos no viven su realidad conforme a las categorías teóricas que intentan "explicarlos". Por eso creo que es posible formular la idea de que, aun cuando los adultos suelan enunciar que lo mediático es opuesto a lo singular y lo auténtico, que "contamina" y distrae, que aliena y subyuga, es al mismo tiempo –desde la perspectiva de los alumnos– un espacio de liberación dentro del ambiente escolar. Si para los adultos hay un modo estético habilitado para expresar la diferencia y la singularidad (lo hemos denominado la matriz de diferenciación ideológica), en el caso de los niños, lo mediático parece cumplir una función parecida.

En suma, las matrices estéticas analizadas han sido expuestas en dos grupos. El primero, conformado por aquellas agrupaciones vinculadas al quehacer de la escuela (a las que he llamado rasgos técnicos) y el segundo abarcativo de los distintos "tonos" que confieren (y a la vez reafirman) en el ambiente escolar. Adicionalmente, hemos creido necesario definir las grandes señales de comunidad y extranjeridad que pueden reconocerse en los objetos. A modo de síntesis del capítulo, el siguiente esquema expone las grandes categorías presentadas.

	Señales, rasgos técnicos y tono	Descripción
Grandes Señales	**SEÑALES DE COMUNIDAD ("EFECTO ADENTRO")**	El carácter "escolar" de los objetos, su proximidad y su funcionalidad respecto de los gestos propios de la clase escolar, definen a las señales de comunidad. Ejemplos de objetos claramente portadores de este efecto son las fotos expuestas de los niños con sus maestros en actividades especiales, actos o salidas. Asimismo los objetos burocráticos, ceremoniales y los instrumentos que asumen valor de *símbolo de la profesión* (la tiza, el pizarrón, el libro, etc.).

	Señales, rasgos técnicos y tono	Descripción
Grandes Señales	**SEÑALES DE EXTRANJERIDAD ("EFECTO AFUERA")**	Remite a los objetos no escolares cuyo uso resulta atractivo por "descolocación". El efecto de transformación del espacio en los días de lluvia, las plantas, los celulares y los reproductores de mp3, los juguetes de los chicos. Los íconos del fútbol. Los objetos que conforman el particular ambiente de la "sala de maestros", donde los adultos abandonan su impostura docente y se permiten mostrarse informales, insultar, etc. y donde aparecen objetos como cafeteras, tazas, sacos y camperas.
Rasgos técnicos	**MATRIZ SACRA**	La matriz sacra da cuenta del valor otorgado en la escuela a los tonos solemnes, respetuosos, de obligación. Se apoya en objetos que emulan el valor y la tradición (monumentos, placas, etc.) y se caracterizan por celebrar la quietud con solemnidad. Son casi siempre objetos con un reconocido valor simbólico, como las banderas y otros símbolos patrios, y resuena en ellos el peso de lo religioso y lo militar.
	MATRIZ DE DIFERENCIACIÓN IDEOLÓGICA	La matriz de diferenciación ideológica da cuenta del valor que la escuela otorga a la posibilidad de *ejercer un disenso sostenido con orgullo*. Los objetos en que esta fuerza se manifiesta apoyan un distanciamiento respecto de una norma que está en cuestión. Se legitima en discursos de contestación, como la pedagogía crítica, el revisionismo histórico y el discurso sindical.
	MATRIZ LÚDICA	La matriz lúdica asume la impronta escolar de sostener un tono alegre y de disfrute. Remite, claro, a la idea arraigada en el constructivismo del "aprendizaje placentero" y el juego. La estética de "lo infantil" (imágenes de cuentos fantásticos, colores vivos, etc.) aparece también en esta categoría. El jardín de infantes es posiblemente el más fuerte espacio institucional de referencia de esta matriz.

	Señales, rasgos técnicos y tono	Descripción
Tonos	**MATRIZ CIENTÍFICA**	La matriz científica asume la función de contribuir a la legitimación del saber (y de la misión de la escuela) asumiendo el rasgo moderno de la racionalidad. Se vincula con los íconos de la ciencia positiva.
	MATRIZ ESCRITURAL LETRADA	La matriz esritural letrada asume la función de contribuir a la legitimación del saber (y de la misión de la escuela) asumiendo su carácter culturizante y alfabetizador. La escuela como epifenómeno de la escritura encuentra en esta matriz su más fuerte espacio de expresión.
	MATRIZ TECNOLÓGICA	La matriz tecnológica absorbe (en parentezco con la matriz de diferenciación ideológica, la matriz científica y la matriz escritural letrada) los impulsos de la escuela por discutir y reelaborar algunos de los pilares de legitimación del saber y la misión de la escuela.

CAPÍTULO VII

Paredes que hablan

Dibujaba ventanas en todas partes.
En los muros demasiado altos,
en los muros demasiado bajos,
en las paredes obtusas, en los rincones,
en el aire y hasta en los techos.

R. JUARROZ

Las láminas

En este capítulo desarrollaré más detenidamente algunos de los temas planteados analizando algunos objetos concretos de la escuela primaria y del jardín de infantes. Las *láminas* tienden en general, como muchos objetos, a superponer dos funciones. Por una parte, dependiendo de su contenido concreto, tienden a orientarse a alguna de las formas de la función técnica: muestran iconografía y estilo *científico* (como es el caso de los mapas, la tabla pitagórica o los cortes transversales del cuerpo humano y las plantas), o bien apariencia *libresca y letrada* (como el análisis de un recorte de diario, una cita literaria o una línea de tiempo), o bien destacan elementos característicos de lo *tecnológico*. Pero por otra parte, a la vez, pueden superponer un atributo puramente ornamental que le da a la lámina un carácter específico, dentro de las tendencias a lo *sacro* o a lo *infantil-lúdico* o en menor medida a lo *ideológico*.

En el ejemplo siguiente se muestra una lámina elaborada para exponer contenidos del área de lenguas extranjeras. Si bien la mayor fuerza del objeto está en la exposición de la productividad de la clase, expresada en forma contundente en su efecto de comunidad, portador de un mensaje que podría traducirse a palabras en un "*aquí se ha enseñado a nombrar los colores en ingles*", también se reviste de un tono lúdico presente en las flores, y los colores vivos que muestra la versión original que aquí se reproduce en blanco y negro; y la simplificada forma de los lápices, que añade al mensaje la idea de que ese trabajo "*se ha hecho de una manera divertida y agradable*". Se recurre al icono de los lápices para representar los colores (metáfora lineal, en tanto los lápices se diferencian por color), pero sirve también para incorporar un elemento escritural que añada al mensaje un comentario sobre la trascendencia y pertinencia cultural de la enseñanza de tales contenidos. Y aparecen allí también con fuerza las connotaciones tecnológicas que otorgan a la lámina los papeles elaborados con la impresora. Complejo por la superposición de casi todas las funciones reconocidas, el objeto lámina condensa como ningún otro sus rasgos, connotaciones y metáforas, y tal vez sea por ello que –como hemos constatado y también señala Augustowsky (2003) – es uno de los objetos producidos en la escuela que más abunda en sus paredes. La lámina es, además, parte central de lo que Augustowsky llama el "espacio dispuesto" por el docente. A diferencia de otros objetos como la bandera o las placas conmemorativas, es íntegramente elaborado por aquél.



Una lámina del área de lengua Extranjera.
Se reconocen elementos de casi todas las matrices estéticas descriptas.

La lámina es un objeto que muestra, que hace públicos aspectos diversos de la vida escolar, y el hecho de que en la mayor parte de los casos aparezca atravesado de varias matrices estéticas superpuestas puede leerse como un signo de complejidad del espacio escolar, pero también como un indicio de que también las láminas son escenario de una disputa silenciosa por el sentido de lo que se hace y se muestra.



Lámina. Se reconocen elementos de matriz escritural (en el impreso de la izq.), infantil (en las nubes y el sol animado) y sacro en la escarapela

A grandes trazos, es posible identificar al menos tres tipos estables de láminas en la escuela primaria, que aparecen con algunas variantes en el jardín de infantes. Estas son: a) la lámina tipo muestra, b) la lámina tipo operativa y c) la lámina tipo mandato. En los siguientes apartados incursionaremos en el análisis de cada uno de estos tipos.

Lámina tipo muestra

La lámina tipo muestra se describe en primera persona ("visitamos el zoológico", "trabajamos con fracciones", etc.) y se sostiene sobre la idea de *mostrar la mirada* y compartirla. Se elabora pensando en la actividad, mirando hacia lo realizado y pensando en el registro a futuro. Aparece por lo general como cartelera en los pasillos de la escuela, en sectores de exposición y cerca de las puertas de acceso. En la siguiente figura se muestra un ejemplo: se exponen producciones del área de geometría de

los alumnos. Es reconocible el efecto de comunidad, y los detalles lúdico-infantiles (flores, colores vivos) que enfatizan ese aspecto, redundando en la connotación de símbolo comunitario de ese objeto. Se encabeza o incluye un letrero en primera persona del plural que expresa la actividad de la que quiere dar cuenta. En el ejemplo: “Construimos figuras usando la regla”. Como casi todas las láminas de este tipo, es reconocible en ella una referencia al contenido de la actividad realizada, denotado o connotado por medio de algunas de las alternativas de las matrices que presentan los rasgos del quehacer escolar y ornamentadas por un tono que remite al “clima” o modo de realización de la actividad, que es casi invariablemente un tono lúdico-infantil, especialmente en las láminas de grados inferiores.

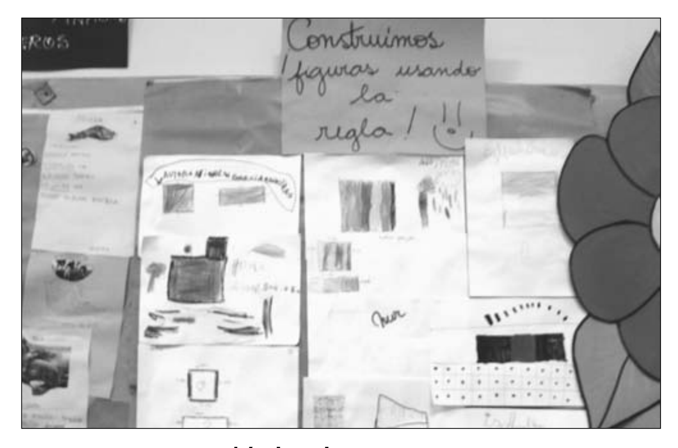


Lámina tipo muestra

En el jardín de infantes, las exposiciones de “trabajitos” de los alumnos se corresponden en forma bastante exacta con este tipo de lámina, puro efecto de comunidad que se confecciona con una conjunción de las matrices del primer grupo. El dibujo en el jardín se impone en muchos casos a lo escritural, pero viene a ocupar un lugar parecido; ya hemos sugerido en apartados anteriores cómo la fuerte presencia de la plástica en el nivel inicial puede leerse (también, y sin que esto le reste trascendencia al área artística) como una respuesta a la necesidad de vehiculizar la actividad sobre un soporte símil escriturable. En cuanto al tono lúdico-infantil, como se verá enseguida, adquiere una función algo más que ornamental, no está meramente para “alegrar” la presentación sino más bien para reafirmar un

principio identitario: *en el Nivel Inicial se enseña jugando, el aprendizaje se construye a partir de experiencias alegres y placenteras*.

Este tipo de lámina se dirige a los padres, pero también, y quizás fundamentalmente, mira hacia adentro: el destino del efecto de comunidad es el adentro, la propia escuela, el refuerzo hacia el interior de la identidad.

Lámina tipo operativa

Otras láminas confeccionadas en el aula exponen directamente contenidos desarrollados en detalle, y evidencian un uso más operativo. No presentan la actividad sino que ponen a disposición de la mirada un contenido o aspectos de un contenido. En general prescinden de los elementos lúdico-infantiles u otras funciones ornamentales o ideológicas, ya que su composición estética prescinde de la "imagen" de las personas y lo que hacen: no está confeccionada en vistas al después, sino al durante. La lámina operativa suele replicarse en el cuaderno de modo similar a lo que se escribe en el pizarrón. Se centra en el *aquí y ahora* de las actividades, materializa el contenido educativo en un objeto complejo de síntesis.

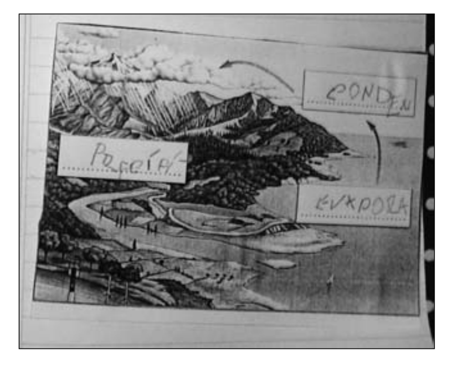
Toma del pizarrón la idea amplia de una mostración de los saberes, pero a diferencia de aquél no es elaborada en forma exclusiva por el docente ni se asocia al frente del aula. En lo relativo al conocimiento, lo sistematiza, lo manipula y lo concibe como objeto de una elaboración.



Lámina tipo operativa



Lámina en el pizarrón



Fotocopia equivalente en el cuaderno

Correspondencia entre la lámina operativa utilizada como complemento del pizarrón y la "fotocopia" paralela que el alumno pega en su cuaderno

Lámina tipo "mandato"

Si la lámina *tipo muestra* guardaba lo hecho en el pasado y la *tipo operativa* se centraba en la actividad en el momento presente de su desarrollo, la lámina *tipo mandato* se enfoca en el futuro en un sentido utópico. En el tipo de relación con el objeto de conocimiento a la que corresponde este tipo de lámina se supone un grado de apropiación tal que amerite la transmisión de conclusiones, la exposición de resultados, la extracción de consecuencias prácticas trasladables a diferentes ámbitos. La lámina tipo mandato muestra resultados útiles, conclusiones meritorias de atención, etapas finales de un proceso.



Lámina tipo mandato

La placa alusiva

La placa alusiva, por su parte, es mucho más simple y homogénea que la lámina. En la placa se reconoce fuertemente el tono solemne de la matriz sacra; el mensaje que parece portar es: "*este es un lugar importante en la vida de las personas, al punto que desarrollan al dejarlo sentimientos de nostalgia que los conducen a asumir una actitud de homenaje y conmemoración*". La placa es puro efecto-adentro, pura pancarta comunitaria. Y la fuerza de la placa está, como en todo objeto sacro, en la conservación de un valor a través del tiempo. Parafraseando a Giddens: asume la función del "guardián de la tradición" (Giddens, 1999).



Placas: efecto de comunidad, con tono sacro

Como en todo objeto más o menos antiguo, confluyen en la placa la nostalgia de los orígenes y la cuestión de la autenticidad.[38] Los tonos dorados de la placa emulan el valor en un sentido literal al parafrasear el color del oro, mientras los marcos de madera constituyen una referencia de otro

38. Baudrillard - analizando los objetos antiguos - lo hace notar y asigna a esos rasgos una asociación parental. Los objetos tienen un padre y una madre: *"(…) la involución hacia las fuentes es evidentemente la regresión hacia la madre; cuanto más viejos sean los objetos, tanto más nos acercan a una era anterior, a la "divinidad", a la "naturaleza", a los conocimientos primitivos, etc. (…) la búsqueda de la huella creadora es también la de la filiación y la de la trascendencia paternal. La autenticidad proviene siempre del Padre, él es la fuente del valor. Y es esta filiación sublime la que el objeto antiguo suscita ante la imaginación, al mismo tiempo que la involución en el seno de la madre"* (1969:78).

objeto paradigmático del valor: la obra de arte. La placa es inamovible, habla de la escuela y se constituye en referencia sólida. Se instala para permanecer inmutable como parte del espacio escolar. Se centra en el antes y su conservación: sugiere lo eterno, lo perenne. La paternidad, en el sentido baudrillardiano, la otorga la inscripción, signatura de nombre y marca de origen, reforzada por las marcas de valor mencionadas; la maternidad, el conjunto de indicios acerca de los valores que encarna la evocación.

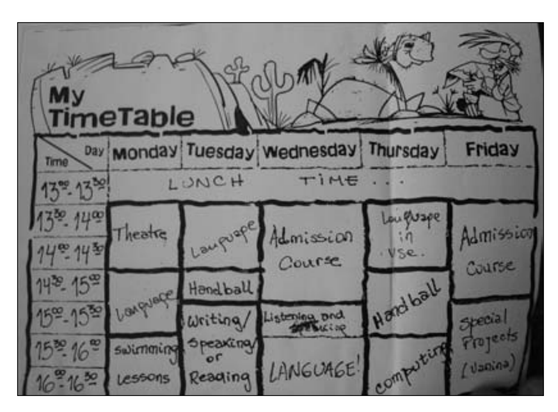
Los tres tipos de láminas analizados y la placa constituyen referencias temporales diferentes respecto de la actividad. Mientras la placa es puro afán de eternización del pasado en un *Aión* glorificado y traído a primer plano, la lámina tipo muestra, mira la actividad como hecho del pasado para ser enarbolado en el presente como señal de calidad y de identidad, para justificar que el tiempo ha sido aprovechado. Se vincula mucho más al tiempo *Cronós*. La lámina tipo operativa opera en el "durante" de las actividades, instante-*Kairós* que se llena de intensidad y constituye luego un residuo descartable, o muta en lámina tipo muestra. La lámina tipo mandato, finalmente, es otra vez *Aión*, al sostener la actividad en el plano de la vida toda.

La apariencia del tiempo: diplomas, campanas, secretarios y locomotoras

En un apartado anterior seguimos un texto de Baudrillard (1969) que destacaba la fuerza del reloj como objeto de síntesis en la regulación del tiempo. Mirando las escuelas, sin embargo, se encuentran pocas referencias de episodios que involucren un lugar especial a los relojes más que en lo puramente funcional, tal como los relojes utilizados en la vida cotidiana fuera de la escuela. Sí, en cambio, el tiempo escolar es regulado por una serie de objetos que lo asocian a las actividades. El cuaderno y el pizarrón, por ejemplo, se inician con una marca temporal ritualizada: la escritura de la fecha. Otros objetos, como las grillas horarias y los timbres y/o campanas, se presentan como referencias permanentes en las conversaciones, inquietudes y conflictos del aula. Ya hemos mostrado las "salidas" del aula y el lugar otorgado por los alumnos al timbre. Todo esto, en el plano del tiempo entendido como *chronos*.

El tiempo, sin embargo, no es sólo materia de medición.Cuando el tiempo es *aión* y constituye el pasaje lento del paso de los grados y los ciclos, cuando es un amplio trasfondo procesual, los objetos que lo marcan son los diplomas y los boletines, los cambios en el uniforme (de cuadriculado a blanco en la transición jardín-primaria) y en los útiles básicos (de lápiz a lapicera y de cuaderno a carpeta entre segundo y quinto grado. Finalmente, los tiempos duales de la clase y el recreo como polos del ambiente escolar y ese estado *sin tiempo*, suspendido e intermedio, del alumno deambulante en los pasillos con permiso para ir al baño o encargado de alguna tarea, se instituyen en referencias del tiempo como *kairós*.

Hay luego objetos rituales cuya manipulación señaliza temporalmente la jornada: la mochila, el delantal, la cartuchera, el izamiento de la bandera o la taza del desayuno en el jardín de infantes. Muchas de las canciones que se cantan al entrar y especialmente al salir del jardín de infantes, por ejemplo, mencionan los elementos de esta categoría, reforzándoles este poder de señalización temporal al asociarlas con un momento significativo de la jornada: la salida.

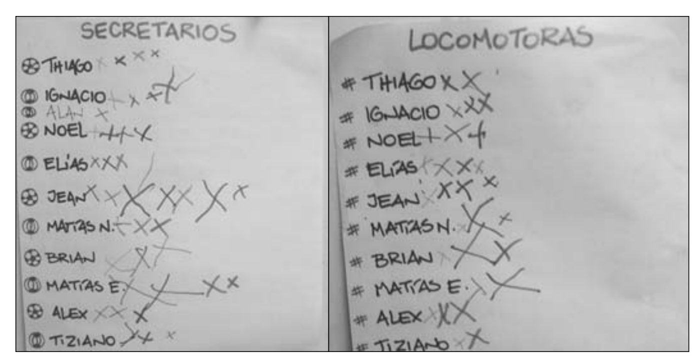


Grilla horaria

Lo que tienen en común la fecha escrita, las grillas horarias, los timbres y campanas, los diplomas y boletines, los útiles renovables al cambio del ciclo, etc. es que en todos los casos se trata de elementos que, quizás en parte porque regulan y acompasan los tiempos, son clarísimamente escolares: emanan comunidad, son puro efecto-adentro. En el jardín de infanes particularmente, de todos modos, existe una formulación explícita de

propósitos en cuanto a la conveniencia de educar a los niños en los tiempos escolares. A diferencia del tiempo de la escuela primaria, no se asocia del mismo modo ni en forma tan nítida con el tránsito entre las asignaturas, y no se utilizan timbre ni campana. La cronización del tiempo, esto es, su formalización en duraciones identificables y medibles por medio de la asociación a tareas o rituales, es un objetivo explícito, y forma parte de la "alumnización" de los niños en el jardín (ref. Pinasco, 2009; Brailovsky, 2006).

Uno de los aspectos de la vida cotidiana en el jardín en el que mejor se expresa este propósito es el establecimiento de turnos. Ser abanderado es un privilegio que los niños se disputan en el jardín de infantes, pues más allá del afán de patriotismo que esto pueda satisfacer, significa ser distinguido en un momento importante de la jornada con un rol protagónico. Idéntica función cumplen los roles de "secretario" (quien ayuda a la maestra en tareas tales como repartir los vasos en la merienda, buscar los pinceles, etc.) y de "locomotora", esto es, quien ocupará el primer lugar en la fila que se forma para los desplazamientos, en la jerga lúdica de los niños y las maestras, "el tren".



Registros de los alumnos que fueron "secretarios" y "locomotoras" en una sala de jardín de infantes

El registro minucioso de estos turnos forma parte de esta cronización del tiempo como parte del proceso de construcción del lugar de alumno. En este tipo de registros se fomenta la participación de los niños, que trazan ellos mismos las cruces y las marcas. Vemos que en ambos niveles de enseñanza, de maneras diferentes, un conjunto definido de objetos se

ponen al servicio de la demarcación y estetización del tiempo, procedimiento que guarda relación con la construcción de las identidades escolares.

Las paredes de la escuela, como espacios donde es posible mostrar algo de lo que se hace, pueden convertirse en un escenario de negociaciones, debates y controversias acerca de las filosofías pedagógicas. Incluso cuando no se formulen en forma explícita, estos debates subyacen a los criterios con que se diseñan las paredes. El código imperante de estas disputas no es, claro, el del lenguaje convencional, sino el de las matrices estéticas. De ahi que estética y política se entrelazan sutilmente, sirviéndose mutuamente y construyendo un ambiente elocuente. A lo largo de estas páginas se ha intentado dar algunos nombres a estas energías que, agrupando y poniendo de relieve algunos objetos, sirven a maestros y alumnos para construirse cotidianamente habitando el espacio escolar.

Palabras finales

"¿La terminamos, señores?"

(Maestra de sexto grado)

Los objetos nos rodean. Por una parte nos condicionan, nos constriñen, nos limitan, ya que trazan un guión para nuestros movimientos y actitudes. A la vez nos amplían, nos sutilizan, nos perfeccionan, porque al usarlos nos apropiamos de todo un arsenal simbólico cuya construcción puramente gestual o discursiva sería ardua. Ser social es ser con objetos. Y por eso, la vida social e institucional de la escuela es una vida no sólo objetuada, sino también trazada sobre una geografía material muy cuidadosamente definida. Abordar críticamente –esto es, reflexivamente, con profundidad y sin prejuicios– este universo de cosas sobre el que transcurre la escolaridad no es sólo un paseo curioso por nuestra identidad y nuestra historia. Es, también, un modo eficaz de reconstruir las filosofías y prácticas de enseñanza desde una nueva toma de conciencia. Este libro no ha recorrido ni vitrinas pintorescas de objetos devenidos importantes, ni catálogos de objetos devenidos útiles o eficaces: este libro ha pretendido transitar la parte viva de los objetos, su fuerza de cohesión entre personas y discursos, entre personas y sueños, entre personas y personas.

Si se debiera decir en pocas palabras qué pretende haber aportado este libro, diríase que ha definido desde la cultura material el término "escolar" aplicado a objetos, sujetos y relaciones. Se ha planteado el modo en que los objetos llegan a convertirse en escolares y cómo en ellos también

se apoya y sostiene la cultura de la escuela, analizada en sus tres dimensiones: la gestión de los saberes, la administración de la disciplina y la dimensión de las identidades escolares.

Asimismo, pretendo haber formulado unos términos posibles (entre tantos posibles) para pensar esa parte de la vida en la escuela a la que siempre se reconoce una relevancia mayúscula, pero para la que nunca se llegan a construir categorías interpretativas: el *ambiente escolar*, su cultura. El acierto de la investigación detrás del libro es, posiblemente, la caracterización bastante minuciosa del ambiente escolar como objeto de estudio. Esto se ha intentado hacer a partir del relato de testigos elocuentes y confiables: los objetos de la escuela. El gran procedimiento contenido en estas páginas fue analizar el lugar de los objetos en la cultura escolar, y construir un sistema teórico amplio capaz de alumbrar los modos en que los objetos estructuran las prácticas, amplían o limitan los itinerarios prácticos de los diferentes actores y producen efectos sobre la cultura escolar, a la vez que constituyen una fuente fructífera para entenderla. Las ideas principales se hallan menos en las cualidades reconocidas en cada objeto que en la teoría amplia que los reune, aunque también se haya avanzado en especificaciones en cada una de las dimensiones de análisis.

La mayor parte de los asuntos tratados en este libro no podrían darse por concluidos: mucho ha quedado abierto y pendiente, en aras de la posibilidad de llevar a cabo un recorrido conciso, acotado y susceptible de ser realizado en extensiones razonables. No obstante, es evidente la necesidad de avanzar en varios frentes, entre los que se destacan especialmente un análisis histórico y didáctico más minucioso de cada uno de los objetos escolares reconocidos como relevantes, y otros en los que por distintas razones no he ahondado demasiado (p.e. los delantales y otros uniformes, o los juegos y otros entretenimientos electrónicos portátiles) y la exploración de aplicabilidad de las tesis de este estudio en otros niveles de enseñanza. Asimismo, una deuda que abre un programa de trabajo posterior es la teorización de lo estético desde un equilibrio más justo entre la operatividad y la profundidad, esto es, entre la posibilidad de contener la evidencia empírica –lo que demanda reducción por medio de la generalización– y la posibilidad de establecer un diálogo más fluido y complejo con la abundante teoría estética, en la que el siglo XX fue próspero y que ha estado quizás subrepresentada en estas páginas. En relación a este

último caso, la adopción de un marco teórico pedagógico y político para entender temas estéticos fue una decisión a medio camino entre lo metodológico y la necesidad de mantener el estudio dentro del campo de los asuntos escolares; pero es claro que una próxima revisión de las matrices estéticas del ambiente escolar debería dialogar más fluidamente con la teoría estética ortodoxa; tal vez –posiblemente– para repensarla profundamente como insumo para pensar la estética escolar.

Adicionalmente, un espacio que podría decirse que este estudio ha dejado relativamente relegado –y que merced al compromiso social de todo proyecto de investigación, amerita una justificación– es el del análisis sociopolítico de los objetos escolares. La cuestión del acceso a los materiales, las diferencias culturales en el uso que guardan relación con las diferencias socioeconómicas entre los alumnos, o la señal de status social que las marcas de ciertos objetos comprados, por ejemplo, podrían imprimir a sus sentidos metafóricos, fueron todos problemas a partir de los que podría haberse construido una sistematización. La indagación de estas cuestiones, sin embargo, aunque en principio aparecen como asuntos centrales, quedaron postergadas, menos por cuestiones de factibilidad o metodológicas que por el simple hecho de que la definición de cultura escolar de la que partimos fue pensada para llegar a operacionalizar *lo escolar* más allá de todas esas distinciones. El análisis de esas diferencias habla del modo en que los sujetos, desde su identidad de hijos (de hijos de trabajadores, de hijos de ricos o de pobres, etc. pero no específicamente desde su identidad de alumnos) procesan lo escolar. En la construcción de una gestualidad para la clase, por ejemplo, la distinción alumno rico / alumno pobre hubiera sido un analizador posible para señalar diferentes modos de apropiarse del lugar de alumno, pero también improductivo desde un abordaje general; en primer lugar, porque las diferencias de status social *dentro* de las escuelas observadas fueron levísimas (merced a los procesos de segmentación que nuestro sistema ha sufrido en las últimas décadas); en segundo lugar, porque lo que buscamos fue identificar procesos generalizables a este tipo de diferencias, más que partir de procesos esperables y diferenciarlos según estos parámetros, que es un paso lógicamente posterior. Todo lo que aquí se ha dicho se apoya en la existencia de un nivel de análisis *propiamente escolar*, al que hemos aludido ya desde las primera páginas cuando formulamos, con Viñao Frago, una

relativa autonomía de "lo escolar" que no debe ser entendida como una impermeabilidad de la escuela a los procesos sociales y culturales más amplios, sino como el reconocimiento de lo escolar como un nivel de análisis específico e irreductible.

Las preguntas que quedan abiertas apuntan en varias direcciones. Al diseño de los espacios escolares, por supuesto, porque la fabricación de un espacio que habrá de ser habitado como escuela enfrenta a arquitectos y pedagogos a un desafío para el que el análisis de la cultura material resulta un paso más que relevante. A la geografía íntima y a la vez pública del aula, porque los objetos, como se ha mostrado aquí, existen y se definen a partir de los gestos de la clase. Pensar en los objetos y espacios del aula demanda sumergirse en esa maravillosa zona gris que se abre entre la pedagogía y la didáctica, y que permite pensar qué gestos, qué cuerpos, qué sentidos atribuidos, habrán de dar vida a los objetos escolares.

Finalmente, este es un libro que pregunta más de lo que responde, porque ha partido de la idea de que detrás de lo aparente, de lo dicho, de lo supuesto, hay algo más. Todos podemos siempre pensar y actuar de modo tal que ante eventuales conflictos o contradicciones, cualquier lugar común del lenguaje pueda sacarnos del apuro. Ante la muerte: *no somos nada*. Ante el amor: *son todas iguales*. Ante el peligro, ante el asombro: *mirá vos*. Pero también podemos, y a veces nos resulta más o menos inevitable, buscar más allá o más acá, en lugares que no por ser más lejanos e infrecuentes sino por mostrarse más nítidamente propios, nos dejen saber de qué se trata. Tal vez en eso consiste investigar: en construir palabras nuevas para alumbrar realidades oscuras por ser demasiado conocidas. Estas páginas han reunido mi trabajo con las voluntades y el apoyo de docentes, tutores y colegas para pensar que algunos de aquellos lugares comunes y lejanos, en la escuela, son objetos que portamos, usamos, construimos, prescribimos, prohibimos…, y transitamos el desafío, quizás pretencioso pero finalmente noble, de hacer un aporte al conocimiento para seguir pensando y construyendo una experiencia escolar más plena de posibilidades y oportunidades.

Bibliografía

Aguaded Gómez, J. y R. Díaz Gómez (2008) "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", en *Revista Latina de Comunicación Social* 63

Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Prometeo, Buenos Aires.

Aisenstein, A. (1996) "El contenido de la educación fisica y la formación del ciudadano, Argentina (1880-1930)", en *Educación Física y Deportes, Revista Digital* (http://www.efdeportes.com/). Año 1, Nº 1. Buenos Aires.

Alcántara García, P. (1881) *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, Gras y Compañía, Madrid.

Almacellas Bernadó, M. (2001) "Medios Audiovisuales en la Escuela y Formación de Espectadores Críticos", comunicación en el III Congreso Católicos y Vida Pública, Madrid. Disponible en: http://www.hottopos.com

Alvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela,* Ediciones de La Piqueta, Madrid.

Antelo, E. y A. Abramoski (2000) *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Homo Sapiens, Rosario.

Antelo, E. (2009) "Atracción y educación. Una pedagogía a lo Sharon Stone". Disponible en: mundolatino.org (consultado en diciembre de 2009).

ANTELO, E. (2007) “Variaciones sobre el espacio escolar”, en BAQUERO, R., G. DIKER y G. FRIGERIO (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante, Buenos Aires.

ARIÑO VILLARROYA, A. (1997) “Ideologias, discursos y dominacion”, *Revista española de investigaciones sociológicas*, Nº 79.

AUGUSTOWSKY, G. (2003) “Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria”, *Arte, individuo y sociedad*, Nº 39 (15).

AUMONT, J., A. BERGALA y M. MARIE (1983) *Aesthetics of Film*. University of Texas Press, USA.

AUMONT, J. (1992) *La Imagen*. Paidós, Barcelona.

AUMONT, J. (1997) *El ojo interminable*. *Cine y pintura*. Paidós, Barcelona.

BACHER, S. (2009) *Tatuados por los medios*. Paidós, Buenos Aires.

BAILEY, F. (1971) *Gifts and poison*. Oxford Basil Blackwell, Great Britain.

BAKUNIN, M. (2000) *Dios y el Estado*. Grupo Editor Altamira, Buenos Aires.

BALL, S. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós/MEC, Madrid.

BAUDRILLARD, J. (1974) *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI, Buenos Aires.

BAUDRILLARD, J. (1998) *El paroxista indifrente*. Anagrama, Barcelona.

BAUDRILLARD, J. (1969) *El sistema de los objetos*. Siglo XXI, México.

BERMUDEZ, J. & R. HERMANSON (1999) “Cultura virtual & cultura material: una lectura arquitectonica”, en *Revista Morphia,* Nº 2.

BERMÚDEZ, S. (2010) “Cultura escolar-cultura mediática. Apuntes para un encuentro”, disponible en: buenos aires.gov.ar [consultado en enero de 2010].

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Morata, Madrid.

BILLOROU, M. J. (1998) “Maestras y educación sanitaria. La construcción de la política sanitaria en los primeros gobiernos peronistas”. Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, Nº 1.

BORGES, D., CALDAS PESSANHA, E. y MENEGAZZO, M. (2004) “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”, en *Revista Brasileira de Educação*, No 27, Set-Dez 2004. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf (consultado en junio de 2007).

Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Laia, Barcelona.

Brailovsky, D. y R. Ponce, R. (2005) “Contar la historia de la educación inicial” Entrevista a Soledad Ardiles de Stein”, en *Antes de Ayer*, www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer

Brailovsky, D., S. Herrera, E. Santa Cruz y S. Salinas (2002) *La Didáctica en Crisis*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Brailovsky, D. (2005) “Educar es simplemente querer la vida. Entrevista a Cristina Fritzsche”, *Antes de Ayer*, proyecto web del Portal Educared / Infancia en Red, noviembre de 2005. Disponible en: http://www. educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/147

Brailovsky, D. (2008) “Herramientas para el abordaje del objeto de conocimiento”, documentos de *Coordenadas en Investigación Educativa*. Disponible en: http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas/files/herramientas.pdf

Brailovsky, D. (2011) *El juego y la clase: apuntes críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bravo Guerreira, M. (2001) *La obra de Elena Andrés: género y producción poética,* Torremozas, Madrid.

Brea, J. L. (2005) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal, Madrid.

Brunner, J. (2000) “Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información”. PREAL, Santiago de Chile, Documento de Trabajo Nº 16, http://www.preal.cl/brunner16.pdf

Burke, C. y I. Grosvenor (2007) “The progressive image in the history of education: stories of two schools”, *Visual Studies*, Vol. 22, Nº. 2, September 2007.

Calixto dos Santos, V. (2009) “O Entrefigurar-se da Palavra no Tempo”, *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 19, Nº 32, jan.-jun., pp. 161-172.

Cándido Ruiz, R. y otros (2006) *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar: antecedentes y prácticas de Educación Social en España (1900-1936).* Universidad de Valencia, Madrid.

Caruso, M. (2003) “‘Sus hábitos medio civilizados’”: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15, Nº 37, pp. 105-127.

CEBALLOS, A.; D. CEBALLOS (2003) "Categorías de análisis temporal en Historia: Chrónos-Kairós", en *Revista EDADES* 11, 95-108.

CEREZO ARRIAZA, M. (1996) "La televisión: del espectador ingenuo al espectador crítico", en *Comunicar*, Vol. 6.

CHARTIER, R. (Dir.) (1993) *Pratiques de la lecture*. Payot et Rivages, Marsella.

CHARTIER, R. (2005) "El mundo como representación" en *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa, Barcelona.

CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de Educación* Nº 295, Mayo-Agosto, pp. 59-112.

CHEVALLARD, I. (1997) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

CHOPPIN, A. (2004) "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte", *Educação e Pesquisa*, São Paulo. Vol. 30, Nº 3, pp. 549-566, set./dez.

COCIMANO, G. (2005) "Inercias de la sociedad voyeur. El sujeto-espectador en la era actual", en *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, Nº 7. Disponible en http://www.cibersociedad.net

COLL, C. (1988) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al contexto de aprendizaje significativo", *Infancia y aprendizaje*, Nº. 41.

COMENIUS, J. (1992) *Pampedia*, Aula Abierta, Madrid.

COMENIUS, J. (1984) *Didáctica Magna*, Akal, Madrid.

DAVIS, Ch., F Vladica, I Berkowitz (2008) "Business Capabilities of Small Entrepreneurial Media Firms", Journal of Media Business Studies.

DE CASTELL, S. (2002) "Object Lessons: towards an educational theory of technology", *First Monday*, Vol. 7 , Nº 1, enero 2002.

DERRIDA, J. (1971) "Firma, acontecimiento, contexto", Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa, Montreal, en DERRIDA, J. (1998) *Márgenes de la filosofía*. Cátedra, Madrid.

DÍAZ LARRAÑAGA, V. (2002) "El lugar de la escuela en la conformación de sujetos mediáticos", Congreso RedCom, Córdoba.

DIDI-HUBERMAN, G. (2008) *Cuando las imágenes toman posición*. Edit. Antonio Machado, Madrid.

DUBET, F. (2007) "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*. 43.
DUEK, C. (2005) "Los Medios de Comunicación y los Sujetos de Nivel Inicial", e- Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1, Nº 3, Primavera/Verano, 2005.
DUNHILL, J. (1965) *La disciplina en el aula*. Editorial Victor Lerú, Buenos Aires.
DUSSEL, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", Revista mexicana de Investigación Educativa, Vol. X, Nº 27, Diciembre de 2005, pp. 1109-1121.
DUSSEL, I. (2009) "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos", *Nómadas*, Nº. 30, Abril. Universidad Central, Colombia.
DUSSEL, I. (2003) "Foucault y la escritura de la historia: reflexiones sobre los usos de la genealogía", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15, Nº. 37.
DUSSEL, I. (2000) "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en GVIRTZ, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana, Buenos Aires.
DUSSEL, I. y D. GUTIÉRREZ (comp.) (2006) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, Buenos Aires.
EFRON, D. (1970) *Gesto*, *raza* y *cultura*. Nueva Visión, Buenos Aires.
ESCOLANO BENITO, A. (2008) "La cultura empírica de la escuela. aproximación etnohistórica y hermenéutica", en MAINER, J. *Pensar criticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiograficas*.
ESCOLANO BENITO, A. (1997) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la segunda República.* Fundación Germán Sánchez, Madrid.
FARIA FILHO, l., I. GONÇALVES, D. GONÇALVES VIDAL y A. PAULILLO (2004) "A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigaçao na historia da educaçao brasileira", *Educaçao e Pesquisa*, Sao Paulo, Vol. 30, Nº 1, abril.
FARIA FILHO, L. (1996) "Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. *In*: Dayrell, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

FELDMAN, D. (2004) "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar", *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 25, Nº 86, pp. 75-101, abril. Disponible en: http://www.cedes.unicamp.br

FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique, Buenos Aires.

FENSTERMACHER, G. y J. SOLTIS (1998) *Enfoques en la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

FERGUSON, A. (2001) *Bad Boys: Public schools in the making of black masculinity*, University of Michigan Press, USA.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Siglo XXI, Madrid.

FOUCAULT, M. (1989) *El Poder: cuatro conferencias*. Libros del Laberinto, México.

FOUCAULT, M. (1997) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.

FOUCAULT, M. (1996) *La vida de los hombres infames*. Caronte Ensayos, La Plata.

FRIGERIO, G y DIKER, G. (comps.) (2007) *Educar*: (*sobre*)*impresiones estéticas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. (2000) "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000).

FRÖEBEL, F. (1988) *La educación del hombre*. Appleton, NY.

GADOTTI, M. (2000) *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, México.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad,* Gedisa, Barcelona.

GIDDENS, A. (1999) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza, Madrid.

GIROUX H. (1986) "Más allá de la teoría de la correspondencia" en *La nueva sociología de la Educación*, Antología. Ediciones el caballito, SEP. México

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa.* Morata, Madrid.

GOLDRING, L. (2002) "The power of school culture", *Leadership*, Nov/Dec.

GOMBRICH, E. (1998) *La historia del arte, contada por E. Gombrich*, Editorial Debate, Madrid.

GÓMEZ, L. y JÓDAR, F. (2002) "Escuela, aburrimiento y rebeldía", *Atenea digital*, Nº 2, otoño de 2002.

GORELIK, A. (1998) *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires (1887-1936)*. UNQ, Buenos Aires.

GOTZENS, C. (2006) "El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros", en *Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos,* Volumen 27, Septiembre-Diciembre.

GROSVENOR, I. (2007) "From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education", en *History of Education*, Vol. 36, Nos 4-5, July-September, pp. 607-622.

GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.

GUBER, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

GUEDEZ, P. (1985) "Cultura, arte, artista y espectador", *Una Documenta*, Año 4, Vol. 2, pp. 59-61.

GUIMARÃES, A. (1998) *Vigilança, puniçao y depredaçao escolar*. Campis editora, Campinas.

GVIRTZ, S. (comp.) (2000) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Santillana, Buenos Aires.

GVIRTZ, S., LARRIPA, S. y ORÍA, A. "Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: Algunas categorías para repensar la relación entre el Saber y la escuela", *Documento del Observatório Latinoamericano de Políticas Educacionáis*. Disponible en: http://www.lpp-uerj.net/olped (consultado en febrero de 2006).

GVIRTZ, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.* Eudeba, Buenos Aires.

HAMILTON, D. (1993) "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1, Estado y Educación, enero-abril 1993.

HAMILTON, D. (1989) *Towards a Theory Of Schooling*. Falmer Press, Londres.

HARF, R. (2006) Entrevista. 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, Nº 10, Diciembre de 2006.

HERMOSO, A. (2005) Epistemología de la Educación Especial. Feeye, Mendoza.

HESKETH, A. y SELWYN, N. (1999) "Surfing to School: the electronic reconstruction of institutional identities", *Oxford Review of Education*, Vol. 25, Nº. 4.

HOYUELOS, A. "Los tiempos de la infancia", documento de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: ice2t.uab.cat/IX_jor_innovacio/VIIIjorn/materials/conf2.pdf (consultado en enero de 2010).

HUIZINGA, J. (1972) *Homo Ludens.* Alianza Editorial, Madrid.

JOHNSON, N. (1980) "The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture", *Anthropology & Education Quarterly,* Vol. 11, Nº. 3, Fall 1980, pp. 173-190.

JULIA, D. (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, Nº1, jan/jun 2001, pp. 9-43.

KAPUR, J. (2000) "Out of Control: Television and the Transformation of Childhood in Late Capitalism" en KINDER, M. *Kid´s Media Culture*, Duke University Press.

KOHAN, W. (2008) "Notas filosóficas sobre la (educación de la) infancia en tiempos de globalización", en BERNALES ALVARADO, M. y M. R. LOBOSCO (comps.) *Filosofía, educación y sociedad global*, Ediciones del Signo_UNESCO.

LASH, S. (1997) *Sociología del posmodernismo.* Amorrortu, Buenos Aires.

LAWN, M. y GROSVENOR, I. (2001) "When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools", *History of Education*, Vol. 30, Nº. 2, 2001, pp. 117-127.

LAWN, M. y GROSVENOR, I. (2005) *Materialities of Schooling*. Cambridge University Press, United Kingdom.

LAZAR, B. (1994) "Under the influence: An analysis of childrens television regulation", *Social Work,* 39(1), pp. 67-74.

LEACH, E. (1976) *Sistemas políticos de la alta Birmania. Estudio sobre la estructura social Kachin*. Anagrama, Barcelona.

LEGARRALDE, M. (2007) "La formación de la burocracia educativa en la argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)", Tesis de Maestría. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Dir. Claudio Suasnábar), agosto 2007

LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós, Buenos Aires.

LIONETTI, L. (2005) "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", *RMIE*, octubre-diciembre 2005, Vol. 10, Nº 27, pp. 1225-1255.

LITWIN, E. (2002) "Las Nuevas Tecnologías y las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad". II Congreso Europeo de Tecnologías en la Educación y la ciudadanía. Barcelona.

LIZCANO, E. (2009) *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Biblos, Buenos Aires.

LONGÁS URANGA, F. (2003) "Las Bases Morales del Individualismo; Reflexiones nostálgicas desde Rousseau", en *Revista Philosophica* Nº 26, Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Universidad de Valencia, Valencia.

LOW, S. y LAWRENCE-ZUÑIGA, D. (2003) *The anthropology of space and place. Locating culture*. Blackwell, Australia.

LOZANO ANDRADE, J. (2007) "La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión", en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 7, Nº 3, Año 2007.

LUBAR, S. y KINGERY, D. (1993) *History from thing, essays on material culture*, Smithsonian Institution Press, Washington-London

MANDOKI, K. (2006) *Prácticas estéticas e identidades sociales: prosaica II.* Siglo XXI, México.

MANOVICH, L. (2001) *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona, Paidós

MARISCAL, E. (1968) *Montessori*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

MARTÍN-BARBERO, J. (1998) *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello, Gili, Bogotá.

MARTÍN-BARBERO, J. (1999) *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili, México.

MCLAREN, P. (1995) *La escuela como un perfomance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo Veintiuno, México.

MOLINS, M. (1997) *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Edicions de la Universitat de Barcelona, Madrid.

MONTESSORI, M. (1953) *Educazione e Pace*. Garzanti, Milán.

Montessori, M. (1957) *Ideas generales sobre mi método.* Losada, Buenos Aires.

Montessori, M. (1935) *Il metodo della pedagogía científica applicato all´autoeducazione nella Casa Dei Bambini*. Maglione, Roma.

Narodowski, M. y Brailovsky, D. (2005) "La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización", en *Cadernos de História da Educação*, Nº 4, jan./dez.

Narodowski, M. y D. Brailovsky (eds.) (2006) *Dolor de escuela.* Prometeo, Buenos Aires.

Narodowski, M. (2005) "Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario", en Diker, G. y G. Frigerio (comp.), *Educar: ese acto político.* Del Estante, Buenos Aires.

Narodowski, M. (1997) "La utilización de periodizaciones macropolíticas en historia de la educación. Algunos problemas" en Martínez Boom, A. y Narodowsky, M.: *Escuela, historia y poder.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

Narodowski, M. (1999) *Después de clase.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.

Pavía, V. (2005) *El patio escolar: el juego en libertad controlada.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

Peirano, M. (org.) (2001) *O Dito e o feito. Ensaios de antropología dos rituais*. Relume Dumará, Rio de Janeiro.

Pinasco, S. M. (2009) *La gestión institucional de los jardines maternales y las escuelas infantiles*, GCBA, ME.

Postman, N. (1982) *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York.

Puiggrós, A. (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política.* Editorial Galerna, Buenos Aires.

Ramírez, T. (2002) "El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela", en *Investigación y Postgrados* v.17, Nº 1, Caracas, abril 2002.

Rancière, J. (1996) *El desacuerdo.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

RAVELA, P. (editor) Wolfe, R., Valverde, G. y Esquivel, J.M. (2001) *Los Próximos Pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?*, PREAL, Serie Documentos, N° 20, Santiago de Chile.

ROCHE, D. (2000) *A history of every day things. The birth of consumption in France, 1600-1800*. U. P. Cambridge, United Kingdom.

ROCKWELL, E. (2006) "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", en *Cultura Escrita & Sociedad*, Nº 3, pp. 161-218.

ROCKWELL, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en *La escuela cotidiana.* Fondo de Cultura Económica, México.

ROCKWELL, E. (2008) "Del campo al texto. Dilemas del trabajo etnográfico", en JOCILES, M.I. y FRANZÉ, A.: *¿Es la escuela el problema?* Trotta, Madrid.

ROCKWELL, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 27, Nº 1, pp. 11-26, jan./jun.

ROCKWELL, E. (2000) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural" en *Interações estudos e pesquisa psicologica*; 5(9):11-25, jan.-jun.

ROCKWELL, E. (2005) "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools", en LAWN, M. y GROSVENOR, I.: *Materialities of Schooling*. Cambridge University Press, United Kingdom.

ROCKWELL, E. (coordinadora) (1997) *La escuela cotidiana.* Fondo de Cultura Económica, México.

RODRÍGUEZ, M. y P. GONZÁLEZ (2002) "Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años", en *Anales de la U. Metropolitana*, Vol. 2, N° 2 (Nueva Serie), pp. 175-189

ROMERO MORANTE, J. (2005) "La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia", notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político", en DÁVILA, P.; NAYA, L. Mª (coords.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II. XIII Coloquio de Historia de la Educación. Espacio Universitario/EREIN, San Sebastián.

SACCHETTO, P. (1986) *El objeto informador. Los objetos en la escuela, entre la comunicación y el aprendizaje*. Gedisa, Barcelona.

SALINAS, D. (2002) *¡Mañana examen!: la evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graó, Barcelona.

SCHARAGRODSKY, P. (2002) “Educación Física y Género: pasado y presente” en *Boletín Lugar por la Educación Argentina* Nº 26, Buenos Aires.

SCHLERETT, T. (1992) *Cultural history and material culture. Every day life, landscapes museums*. University Press of Virginia, USA.

SEBASTIÁN ROMÁN, M. (2008) “Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX”, *Sarmiento*, Nº 12. Outono.

SELMAN, R. y SHULTZ, L. (1990) *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. The University of Chicago, London.

SKLIAR, C. y MAGALDY TÉLLEZ (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

SOLER CASTILLO, S. (2008) “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia”, en *Discurso & Sociedad*, 2(3), pp. 642-678

SOLVES, H. (1994) “Libros, medios, tecnología y cultura escolar”, en *La escuela, una utopía cotidiana*. Paidós, Buenos Aires.

SPEARING, A. (1993) *The medieval poet as voyeur: looking and listening in medieval love-narratives*. Cambridge University Press.

SPENCER, S. (2007) “A Uniform Identity: Schoolgirl Snapshots and the Spoken Visual”, *History of Education*, Vol. 36, Nº. 2, March 2007, pp. 227-246.

SUS, M. (2005) “Convivencia o disciplina, ¿qué está pasando en la escuela?”, *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol 10, Nº. 27, pp. 983-1004.

TADEU DA SILVA, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum.* Octaedro, Barcelona.

TEOBALDO, M. y M. NICOLETTI (2007) “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940”, *Quinto Sol*, Nº 11, 2007, pp. 169-194

Toranzo, V. (2007) "¿Pedagogía vs Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento", Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés (Dir. Inés Aguerrondo).

Torres Santomé, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Morata, Madrid.

Torres, J. (1996) "La cultura escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 311.

Turkle, S. (2007) *Evocative objects: things we think with*. UnivMass, Cambridge.

Turner, V. (1968) "The ritual process, structure and anti-structure". Aldine de Gruyter, NY.

Tyack, D. y L. Cuban (2001) *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Fondo de Cultura Económica, México.

Varela Rodríguez, M. (2007) "La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen", *DUODA. Estudios de la Diferència Sexual*, Nº 33.

Vázquez, A. y M. Matteoda (eds.) (1999) *Escribir en la escuela*. Editorial de la Fundación UNRC, Río Cuarto.

Verón, E. (1998) *La Semiosis Social***.** Gedisa, Barcelona.

Verret, M. (1975) *Le temps des etudes*. Honorè Champión, Paris.

Vial, F. (1931) *La doctrina educativa de J.J. Rousseau.* Labor, Barcelona.

Vicens, J. (ed.) (2004) *Tiempo y cambio social*. Germania Editorial, Unión Europea.

Vigotsky, L. (1989) *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.

Viñao Frago, A. (1995) "Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de educación*, Nº 306, pp. 245-269.

Viñao Frago, A. (1994) "Tiempo, historia y educación", en *Revista Complutense de Educación* vol. 5 (2) 9-45. Edit. Complutense, Madrid.

Viñao, A. (2005) "The School Head's Office as Territory and Place: location and physical layout in the first Spanish graded schools", en Lawn, M. y Grosvenor, I.: *Materialities of Schooling*. Cambridge University Press, United Kingdom.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Ediciones Morata, Madrid.

Wainerman, C. y R. Sautu (comps.) (1997) *La trastienda de la investigación*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

WOODS, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.

WOOLFOLK, A. (1996) *Psicología Educativa*. Prentice-Hall Hispanoamericana, México.

ZARANKIN, A. (2002) *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. Sapesp, Capinhas.

ZERBINO, C. (2007) "Tránsitos alterados. Viaje a la ciudad de dios", *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año IX, Nº 4, 2007.

ZERBINO, M. (2007) "Estética del Castigo", en: *Educar: sobreimpresiones estéticas*. Del Estante, Buenos Aires.

ZIZÊK, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, México.

Notas periodísticas

"Mendoza: una preceptora fue herida por una alumna", *La Nación*, 21 de noviembre, 2008.

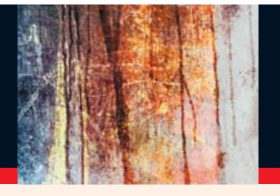
"Padres de escuela 46 de Tacuarembó denuncian maltrato a los niños", jueves 27 de abril, 2006.

"Romina y un fin trágico en el baño de la escuela", *El País*, 17 de mayo de 2002.

"Sexo oral en el baño de la escuela", *Crónica*, 6 de julio de 2009.

"Madres custodian los baños de una escuela para evitar abusos", *Clarín*, sábado 17 de mayo de 2008.

Nota aclaratoria: todas las fotografías, relatos o referencias directas a personas y lugares que aparecen en este libro han sido sutil o drásticamente modificadas para preservar la identidad de quienes generosamente se brindaron para el desarrollo de la investigación.



Educación

Los objetos tienen voz. Conservan la elocuencia de las palabras que no decimos, actúan como espejo de nuestros rostros últimos. No los elegimos: están allí antes que nosotros y nos poseen en un sentido casi literal. Son la prueba tangible de que nunca estamos solos, aunque cerremos la puerta del aula y así lo creamos. Por su intermedio asumimos las herencias de pedagogías arcaicas que nos preceden y nos dan movimiento. Los objetos están vivos, y nos dan vida. Nos llamamos con sus nombres, nos vestimos con sus formas. Los gestos que adoptamos para enseñar se prolongan y se precisan en los objetos que sostenemos. Cada ademán, cada movimiento con sentido se apoya en discretas pero poderosas tecnologías materiales que lo hacen perdurar y a la vez lo interpelan.

Este libro se propone abordar críticamente —esto es, reflexivamente, con profundidad y sin prejuicios— el universo de los objetos de la escolaridad. Con este propósito no se busca meramente realizar un paseo curioso por nuestra identidad y nuestra historia: estudiar la cultura material de la escuela es, también, un modo eficaz de reconstruir las filosofías y prácticas de enseñanza que nos atraviesan. Este libro, entonces, no recorre vitrinas pintorescas de objetos devenidos importantes, ni catálogos de objetos devenidos útiles o eficaces: este libro ha pretendido transitar la parte viva de los objetos, su fuerza de cohesión entre personas y discursos, entre personas y sueños, entre personas y personas.



